

Vol. 4

F. Javier García Castaño
Antolín Granados Martínez

Con la colaboración de
María García-Cano Torrico
Vicenta Marín Parra



EDUCACIÓN

¿Integración o exclusión
de la diversidad cultural?



JAVIER
F.

García Castaño, es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid y Profesor Titular de Antropología de la Educación de la Universidad de Granada. Entre sus publicaciones destacan: *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar* (Trotta, Madrid, 1993, editado en colaboración), *Transmisión y Adquisición de la cultura: una introducción a la Antropología de la Educación* (Eudema, Madrid, 1994, escrito en colaboración). En la actualidad, coordina la Colección de Estudios Interculturales que edita el Laboratorio de Estudios Interculturales y es investigador principal de un proyecto I+D de la CICYT sobre inmigración, exclusión social e integración en España. Ha coordinado diversos proyectos de investigación interuniversitaria sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros en España que han sido financiados por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, el Centro de Investigación y Documentación Educativa, la Dirección General de Migraciones del Gobierno español. Ha coordinado la Red Migraciones y Educación del Programa Med-Campus de la Unión Europea. Ha sido *Visiting Scholar* en la Stanford University (1992), en la University of California, Santa Barbara (1991), en la University of Oregon, Eugene (1987) y en la University of North Carolina, Chapel Hill (1987)

ANTOLÍN

Granados Martínez, es profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Granada y miembro del Laboratorio de Estudios Interculturales. Ha trabajado especialmente el campo de la sociología de la educación en España y ha realizado estancias de investigación en distintos grupos e instituciones universitarias francesas. En los últimos años ha centrado su actividad en el ámbito de la inmigración en España colaborando en varios programas europeos sobre escolarización de hijos de inmigrantes y sobre estudiantes extranjeros en la Universidad española. Actualmente trabaja sobre la imagen que ofrece la prensa escrita del inmigrante extranjero.

EL LABORATORIO de Estudios Interculturales (Grupo de Investigación de la Universidad de Granada) y el PIC Erasmus I-1089 organizaron, por segundo año consecutivo, en 1996, el II Seminario de Formación de Interculturalidad. En él se buscaron las formas de establecer amplios cauces de participación con los distintos ámbitos profesionales con el fin de someter a debate, contraste y discusión los discursos que se venían produciendo sobre interculturalidad en los últimos años.

A los ponentes se les propuso que centraran sus diferentes aportaciones al Seminario, en forma de reflexiones teóricas, experiencias, estudios empíricos, etc., procurando responder a la siguiente pregunta, que se convertiría en suma en el título del propio Seminario: "Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?".

Los trabajos que se presentan en este volumen componen las respuestas formuladas a lo largo de seis interesantes sesiones que ahora, para ser publicadas, hemos agrupado en cuatro grandes temas: interculturalidad, escuela y educación; interculturalidad y formación; interculturalidad y educación de personas adultas; y la construcción de discursos interculturales.

La constatación de la presencia, cada vez mayor, de la diversidad cultural en el sistema educativo, ha supuesto el crecimiento de la investigación en el amplio terreno de lo que se conoce con el nombre de Interculturalidad.

Ante ello, el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada continúa, con el nombre de *Colección de Estudios Interculturales*, este proyecto editorial, que inició junto con el Centro de Investigación y Documentación Educativa, consistente en la publicación y distribución de una serie de investigaciones que guardan una relación con las temáticas interculturales. Su objetivo es darlas a conocer al mayor número posible de personas interesadas en la creciente relevancia de este tipo de cuestiones.

F. Javier García Castaño
Antolín Granados Martínez

EDUCACIÓN

¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?

Con la colaboración de
María García-Cano Torrico
Vicenta Marín Parra

COLECCIÓN DE ESTUDIOS INTERCULTURALES

Coordinación

F. Javier García Castaño

Comisión asesora

Antolín Granados Martínez, Ángel Montes del Castillo y

Xavier Besalú i Costa

Secretaría

Vicenta Marín Parra

Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 534-bis del Código Penal vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeran o plajiaran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.

1ª EDICIÓN: Diciembre, 1997 (*Printend in Spain*)

© Del texto, F. Javier García Castaño;

Antolín Granados Martínez (1997)

© De la presente edición: Laboratorio de Estudios Interculturales

IMPRESIÓN:

Proyecto Sur de Ediciones

C/ San Juan, 2

Tlf. y Fax: 958/55 03 81

18100-Armilla

Granada

EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN:

Laboratorio de Estudios Interculturales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

18071-Granada

Tlf. y Fax: 958/24 28 30

ISBN: 84-921390-3-X

Depósito Legal: GR-1299/97

INTERCULTURALIDAD, ESCUELA Y EDUCACIÓN

MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS. HACIA UN "MODELO IDEAL" DE SOCIEDAD MULTICULTURAL [23].

Jordi GARRETA BOCHACA

1. MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS [23]. 2. LA ESFERA PRIVADA Y PUBLICA EN LAS RELACIONES INTERÉTNICAS [28]. 3. LA INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS [29]. 4. INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL Y SISTEMA EDUCATIVO [31]. REFERENCIAS [33].

LA ACOGIDA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS. UNA REFLEXIÓN NECESARIA PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN PLURAL [35]

Josep Miquel PALAUDÀRIAS i MARTÍ y Josep FEU i GELIS

INTRODUCCIÓN [35]. 1. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN [36]. 2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN [37]. 2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN [37]. 2.2. LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS [37]. 3. INCORPORACIÓN: RECEPCIÓN O ACOGIDA [38]. 3.1. LA RECEPCIÓN [38]. 3.2. LA ACOGIDA. [39]. 4. QUÉ DICE EL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE LA INCORPORACIÓN [41]. 5. QUÉ DICE EL PROFESORADO SOBRE LA INCORPORACIÓN [43]. 6. QUÉ DICE EL ALUMNADO SOBRE LA INCORPORACIÓN [44]. 7. REFLEXIONES Y ORIENTACIONES. [45]. REFERENCIAS [47].

LA PRESENCIA DE NIÑOS EXTRANJEROS EN LAS ESCUELAS DE GRANADA [49].

Mayte BEJARAÑO FRANCO, Silvia FRANCO GUTIÉRREZ, María GARCÍA-CANO TORRICO y Rocío RUBIO BALLESTEROS

PRESENTACIÓN [49]. 1. CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO [50]. 2. TABULACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS [51]. 2.1. PAÍS DE PROCEDENCIA Y AÑO DE LLEGADA DE PADRES Y MADRES A ESPAÑA [51]. 2.2. DATOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS [52]. 3. CONCLUSIONES [53]. 3.1. PROBLEMÁTICA Y VALIDEZ DEL PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA RECOGIDA DE DATOS [53]. 3.2. INSTRUMENTO UTILIZADO: EL CUESTIONARIO [55]. 3.3 CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN [55].

ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL [59].

Josefa LAHOZ VARGAS, Encarnación MORENO FERNÁNDEZ, Luis Miguel JIMÉNEZ RAMÍREZ y Rafael MERA LUPIÁÑEZ

INTRODUCCIÓN [59]. 1. MODELO DE ACTUACIÓN: SOLIDARIDAD Y COMPENSACIÓN [60]. 1.1. PROGRAMA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD [61]. 1.2. PROGRAMA DE ABSENTISMO Y CONVIVENCIA INTERCULTURAL [62].

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MULTICULTURALISMO: ILUSIÓN O REALIDAD [65].

Virtudes MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Dolores ÁLVAREZ RODRÍGUEZ y Alfonso MASÓ GUERRI

INTRODUCCIÓN [65]. 1. UNA REVISIÓN SOBRE EL ARTE DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL [66]. 2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA MULTICULTURALIDAD [68]. REFERENCIAS [71].

LA MÚSICA COMO ELEMENTO INTER E INTRACULTURAL EN EL AMBIENTE SOCIO-EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE CEUTA [73].

África RODRÍGUEZ BLANCO

1. DESCRIPCIÓN DEL MARCO SITUACIONAL [73]. 2. REFLEXIONES SOBRE EL HECHO SOCIOLÓGICO [74]. 3. GRANDEZA Y EXIGENCIA DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA [76]. 4. FUNDAMENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL [77]. 5. SELECCIÓN DE LOS MÉTODOS MUSICALES [78]. 6. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN NUESTRO PAÍS [80]. 7. CONCEPTOS: GLOBALIZACIÓN/INTERDISCIPLINARIEDAD [81]. 8. LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA [82]. 9. OBJETIVOS E HIPÓTESIS [82]. 10. METODOLOGÍA [83]. 11. PROCEDIMIENTO [83]. 12. ANÁLISIS DE DIFERENCIA [84]. 13. IMPLICACIÓN DE LOS HALLAZGOS, SUGERENCIAS [84]. REFERENCIAS [85].

CONTRIBUCIÓN E INFLUENCIA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVO-AUDIOVISUALES EUROPEOS AL DESARROLLO INTEGRAL DEL CIUDADANO EUROPEO [87].

Antonio MUÑOZ GARCÍA y Miguel MORENO MORENO

INTRODUCCIÓN [87]. 1. POLÍTICA Y PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS [88]. 1.1. EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVO-AUDIOVISUALES EUROPEOS [88]. 2. POLÍTICA AUDIOVISUAL Y DESARROLLO HUMANO [92]. 3. LOS NUEVOS MEDIA: ¿INTEGRADORES O EXCLUYENTES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL? [97]. REFERENCIAS [99].

INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: APORTACIONES SOCIOLÓGICAS Y ANTROPOLÓGICAS A LA PSICOPEDAGOGÍA [103].

J. Fidel MOLINA LUQUE

INTRODUCCIÓN [103]. 1. INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL [103]. 1.1. CULTURA E INTEGRACIÓN [104]. 1.2. A VUELTAS CON LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA [108]. 1.3. UNA ACCIÓN EDUCATIVA GLOBAL E INTEGRADA [110]. 2. REFLEXIONES PARA EL DEBATE [114]. 3. EDUCACIÓN: ¿INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL? [117]. REFERENCIAS [118].

DIVERSIDAD CULTURAL: ¿INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES? [123].

M^a del Carmen LÓPEZ LÓPEZ

INTRODUCCIÓN [123]. 1. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REFORMA EDUCATIVA [124]. 2. ¿ES NECESARIA UNA FORMACIÓN INTERCULTURAL PARA PROFESORES? [127]. 3. EL CASO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MELILLA [130]. 4. CONSIDERACIONES FINALES [133]. REFERENCIAS [134].

DE LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS AL ENCUENTRO INTERCULTURAL [137].

Rosario ARROYO GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN [137]. 1. EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL [137]. 2. UN MODELO DE CURRÍCULUM ESCOLAR INTERCULTURAL [139]. 3. DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR DE MELILLA EN SU DIMENSIÓN MULTICULTURAL [140]. 3.1. OBJETIVOS GENERALES DE LA DESCRIPCIÓN [141]. 3.2. METODOLOGÍA [141]. 3.3. CONCLUSIONES [142]. 4. DE LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS A LA INTERCULTURALIDAD [144]. REFERENCIAS [146].

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL TALLER DE LENGUA Y CULTURA ÁRABES [151].

Fernando TRUJILLO SÁEZ

INTRODUCCIÓN [151]. 1. EL TALLER [152]. 2. CONCLUSIONES [158]. REFERENCIAS [159].

ETNOMATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL [161].

María Luisa OLIVERAS

INTRODUCCIÓN [161]. 1. ETNOMATEMÁTICAS, UNA OPCIÓN EPISTEMOLÓGICA PLURAL [161]. 2. CONSIDERACIÓN MULTICULTURAL DE LAS MATEMÁTICAS [164]. 3. INTERCULTURALIDAD Y OBJETO DE ESTUDIO DE LAS ETNOMATEMÁTICAS [165]. REFERENCIAS [168].

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES Y DIVERSIDAD: APORTES Y DESAFÍOS PARA LA INTEGRACIÓN [173].

José Alberto YUNI BORTHELLE

1. NOTAS MÍNIMAS SOBRE EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD [174].
 2. LA MODERNIDAD: UN PROYECTO EN CRISIS [176].
 3. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES: ALCANCES Y PERSPECTIVAS [177].
 4. LA EDUCACIÓN EN LA VEJEZ: IMPLICANCIAS [179].
 5. A MODO DE CONCLUSIÓN [181].
- REFERENCIAS [182].

EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ANDALUCÍA [185].

José Antonio ORTEGA CARRILLO

1. HACIA UNA PEDAGOGÍA INTEGRADORA [185].
 2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS SOCIEDADES PLURICULTURALES [186].
 3. EL DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA Y LA INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL [188].
 4. LA EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA TOLERANCIA EN PROYECTO DE CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA DERIVADO DE LA LOGSE [191].
- REFERENCIAS [198].

ACTUACIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL CON PERSONAS ADULTAS DE NACIONALIDAD CHINA [201].

Carmen COLLADOS LÓPEZ y Carmen PUERTA RÍOS

1. SITUACIÓN DEL CENTRO DE ADULTOS REALEJO-SAN MATÍAS [201].
 2. ORIGEN DEL PRESENTE PROYECTO [201].
 3. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO OBJETO DEL PROYECTO [202].
 4. SITUACIÓN DEL GRUPO CON RESPECTO A SU CONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL [203].
 5. ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS [204].
 6. METODOLOGÍA [205].
 - 6.1. Grupo de alfabetización [205].
 - 6.2. Otros niveles [206].
 7. VALORACIÓN DEL PROYECTO: ¿SE INTEGRA O SE EXCLUYE LA DIVERSIDAD CULTURAL CON ESTE TIPO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS? [207].
- REFERENCIAS [208].

ACTUACIÓN CON INMIGRANTES EXTRANJEROS EN EL CENTRO PENITENCIARIO DE GRANADA [209].

Matías BEDMAR MORENO

- PRESENTACIÓN [209].
1. ASPECTOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA [209].
 2. ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLAN [210].
 3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO [212].
 4. LA PUESTA EN PRÁCTICA [212].
 5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA [214].

INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA REGIÓN DE MURCIA. PROPUESTAS PARA LA INTEGRACIÓN [215].

Ángel MONTES del CASTILLO

M^a José MARTÍNEZ MARTÍNEZ

RESUMEN [215]. 1. INMIGRANTES EN MURCIA [215]. 2. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS [217]. 3. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL [218]. 4. CONCLUSIONES [221].

LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS INTERCULTURALES

LA ASIMILACIÓN ÉTNICA Y LA NEGOCIACIÓN DE PAUTAS CULTURALES COMO ALTERNATIVA AL RACISMO [225].

Enrique SAINZ

INTRODUCCIÓN [225]. 1. LA TEORÍA DE LA EMIGRACIÓN [227]. 2. LA TEORÍA MARXISTA DE LA EMIGRACIÓN [231]. 3. LA MOVILIDAD LABORAL EN EUROPA [236]. REFERENCIAS [239].

INCLUSIONES Y EXCLUSIONES CULTURALES EN EL CONTEXTO SOCIAL [243].

M. Dolores VILLUENDAS GIMÉNEZ

1. LAS RELACIONES HUMANAS EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA [243]. 2. TRANSMISIONES EDUCATIVAS Y CONTEXTO PSICOCULTURAL [247]. 3. PROCESOS Y TRANSMISIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO [253]. REFERENCIAS [255].

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS EN LA CIUDAD DE GRANADA: AVANCE DE RESULTADOS [257].

Francisco JIMÉNEZ BAUTISTA

INTRODUCCIÓN [257]. 1. ¿QUÉ ES EL PROYECTO: CIUDADES CONTRA EL RACISMO: GRANADA, CIUDAD INTEGRADORA? [259]. 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS EN LA CIUDAD DE GRANADA [262]. 2.1. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS [262]. 2.2. METODOLOGÍA EMPLEADA [263]. 2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO REALIZADO. LA MUESTRA [263]. 2.4. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES DE GRANADA [264]. 2.5. ANÁLISIS DE LA VARIABLE "CULTURA" EN LOS JÓVENES DE GRANADA [267]. 2.6. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL "ENEMIGO", DEL "OTRO" [269]. 3. ALGUNAS CONCLUSIONES [272]. REFERENCIAS [273].

LOS MORISCOS: EJEMPLO HISTÓRICO DE EXCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES [275].

Miguel BEAS MIRANDA

1. LOS MORISCOS [276]. 2. HISTORICISMO Y CRÍTICA DE LAS FUENTES [276]. 3. PROCESO HISTÓRICO [279]. 3.1. QUIEBRA DEL ESTATUTO MUDÉJAR [279]. 3.2. IMPOSICIÓN DEL CATOLICISMO [281]. 3.3. EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS [283]. 4. ALGUNAS CUESTIONES ÉTNICAS [285]. 5. LOS MORISCOS EN LOS LIBROS DE TEXTO [289]. 6. CONSIDERACIONES CRÍTICAS [293]. REFERENCIAS [295].

RACIALISMO EN EL CURRÍCULUM. LA TRANSMISIÓN DE DISCURSOS DE LA DIFERENCIA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA [297].

F. Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ

1. LA MIRADA INTERCULTURAL AL "NUEVO" CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA [298]. 1.1. PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS [298]. 1.2. DESARROLLO LEGISLATIVO [300]. 1.3. ASPECTOS GENERALES DEL CURRÍCULUM [302]. 1.3.1. PRINCIPIOS [302]. 1.3.2. OBJETIVOS [303]. 1.3.3. CONTENIDOS [305].

RACIALISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO. LA TRANSMISIÓN DE DISCURSOS SOBRE LA DIFERENCIA EN DIFERENTES LIBROS DE TEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA [307].

Antolín GRANADOS MARTÍNEZ y F. Javier GARCÍA CASTAÑO

1. LOS LIBROS DE TEXTO CONSULTADOS [308]. 1.1. EL CONCEPTO DE INDIVIDUO. DE LOS RASGOS FÍSICOS A LA RAZA [309]. 1.2. EL CONCEPTO DE GRUPO. LA PRESENTACIÓN DEL OTRO [312]. REFERENCIAS [316].

En lo que llevamos de década de los noventa ha crecido espectacularmente el interés por la interculturalidad en la literatura científica sobre educación publicada en el Estado español. Una revisión bibliométrica muestra un importante incremento de publicaciones sobre educación multicultural e intercultural: entre 1990 y 1994, por ejemplo, se han publicado cuarenta y tres libros que, parcial o monográficamente, se ocupan de temas de educación intercultural o multicultural; de entre ellos, son numerosos los capítulos firmados por autores diferentes al editor del libro lo que supone, en total, cerca de doscientos capítulos escritos en estos cuatro años, a los que deben añadirse los más de cien artículos publicados en revistas en el mismo período de tiempo y sobre la misma temática. Estos datos se verían notablemente incrementados si incluimos los numerosos congresos, reuniones científicas, seminarios y cursos que se están desarrollando a lo largo y ancho de la geografía española sobre una temática que ha alcanzado su momento “cumbre” en el año 1995, dedicado internacionalmente a la tolerancia. Parece llegado el momento de reflexionar sobre lo que hemos realizado y responder a algunas preguntas concretas que empiezan a formularse en el marco de estas temáticas.

Para lograr estos objetivos, el Laboratorio de Estudios Interculturales (Grupo de Investigación de la Universidad de Granada) y el PIC Erasmus I-1089 organizaron, por segundo año consecutivo, en 1996, el II Seminario de Formación en Interculturalidad. En él se buscaron las formas de establecer amplios cauces de participación con los distintos ámbitos profesionales que tienen su espacio propio en las Facultades de Educación, con el fin de someter a debate, contraste y discusión los discursos que se venían produciendo sobre interculturalidad, desde dichos ámbitos.

A los posibles interesados, participantes, ponentes, etc., se les propuso que centraran sus diferentes aportaciones al Seminario, en forma de reflexiones teóricas, experiencias, estudios empíricos, etc., procurando responder a la siguiente pregunta, que se convertiría en suma en el título del propio Seminario: “Educación: ¿Integración o Exclusión de la Diversidad Cultural?”.

Los trabajos que se presentan en este volumen fueron las respuestas formuladas a lo largo de seis interesantes sesiones que ahora, para ser publicadas, hemos agrupado en cuatro grandes temas: *interculturalidad, escuela y educación; interculturalidad y formación; interculturalidad y educación de personas adultas; y la construcción de discursos interculturales*.

Hemos de reconocer, sin embargo, que el resultado ha sido muy dispar. Dado que las distintas contribuciones se hacían desde ámbitos disciplinares en los que la interculturalidad aparecía como un nuevo "paradigma" desde el que renovar, reactualizar, recomponer o, simplemente, relanzar temas viejos bajo un nuevo tratamiento, no todas ellas se ajustan a la pregunta que inicialmente se les planteaba, aunque las cuestiones tratadas se aborden desde una perspectiva que se quiere intercultural. Cuando, no obstante, no se pierde de vista la cuestión planteada, se suele hacer referencia a sociedades hipotéticamente multiculturales sin presentar datos concretos sobre lo que las define como tales.

Por ello, creemos oportuno y conveniente hacer algunas puntualizaciones que sirvan de referencia y de aclaración a quienes puedan sorprenderse por algunos de los trabajos publicados:

- El carácter interdisciplinar que perseguía el Seminario al proponer una temática que atraviesa todo el saber académico se ha quedado, en muchos de los casos, en un tratamiento monodisciplinar. Esto se aprecia de manera especial en la literatura que se ha manejado. En muchos casos ésta es del todo ajena a la que se suele utilizar en el tratamiento de la interculturalidad; tratamiento que -no puede ser de otra forma- ha de ser genuinamente interdisciplinar, por razones obvias. En esta misma línea, son muchos los trabajos en los que los planteamientos que se proponen se hacen desde los supuestos epistemológicos y metodológicos de la propia disciplina desde la que se formulan, sin poner en cuestión dichos supuestos o sin dejar espacios para incorporar nuevos fundamentos procedentes de otras disciplinas.
- Se ha podido confirmar, igualmente, algo que ha caracterizado a un gran número de trabajos, experiencias y publicaciones en los últimos años sobre interculturalidad: que las generalizaciones, las posiciones etnocéntricas y los prejuicios que "contaminan" una parte muy significativa del *corpus* teórico y metodológico de la mayor parte de las disciplinas que se han sumado al discurso intercultural, no son puestos en cuestión en ningún momento. Ello no es obstáculo para proponer voluntariosa y prestamente soluciones a los "problemas" que se derivan de la diversidad. Con el consiguiente riesgo, tal y como algunos autores lo hacen ver, de

que el reconocimiento de la diversidad se convierta, de este modo, en una nueva estrategia para el establecimiento y la legitimación de la diferencia.

Hechas estas aclaraciones, necesarias para entender los logros y los fracasos en la consecución de los objetivos que se había fijado el Seminario, hacemos una breve presentación de cada uno de los trabajos agrupados de la forma en que se indicaba anteriormente.

En la primera parte, presentamos aquellos trabajos agrupados bajo las temáticas de interculturalidad, escuela y educación

* En *Modelos de integración social de las minorías étnicas. Hacia un modelo ideal de sociedad multicultural*, su autor, una vez definido lo que entiende por sociedad multicultural e integración sociocultural, se basa en los modelos de integración social de las minorías étnicas implementados en los Estados Unidos, para presentar sintéticamente el modelo que utilizará para analizar la integración de las minorías étnicas -inmigrantes extracomunitarios y gitanos- residentes en una provincia catalana (Lleida) y una aragonesa (Huesca). Dentro de este planteamiento, la integración escolar de las nuevas generaciones es, en opinión del autor, uno de los principales obstáculos a superar para dar por válido este proceso de integración.

* En *La incorporación del alumnado extranjero a las escuelas públicas. Una reflexión necesaria en su escolarización*, su autor expone, desde un marco comprensivo y transformador, una investigación finalizada en el curso 1995-96 y que ha tenido como objetivo analizar las prácticas que las escuelas desarrollan en la incorporación del alumnado extranjero a la vida escolar. La información y reflexiones que se aportan son el resultado de las entrevistas realizadas a los equipos directivos, al profesorado y al alumnado. En su investigación, el autor propone también orientaciones dirigidas a mejorar la organización del centro y la actuación del profesorado con el fin de desarrollar una acogida escolar que favorezca la integración plural de todo el alumnado en la escuela y en el contexto sociocultural.

* En *Mapa escolar de alumnos extranjeros de Granada*, sus autoras exponen los resultados obtenidos en un proyecto de investigación que trata de "descubrir" la presencia de escolares extranjeros en Granada capital. Para ello construyen un mapa escolar a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de cuestionarios en los centros escolares de primaria, públicos, concertados y privados, de dicha ciudad. El análisis de las variables, en torno a las cuales versa dicho cuestionario (país de origen de los padres, año de llegada a España, curso en el que se encuentran...) les permite responder a la cuestión que se les plantea abordando la integración/exclusión desde la escuela.

* En *Orientación educativa para la convivencia intercultural*, sus autores/as describe la zona de Granada capital y sus alrededores en la que desarrollan su trabajo, como profesionales de la orientación y como funcionarios de los Equipos de Orientación Educativa. Dicha zona comprende el área social más conflictiva de la ciudad de Granada. Polígonos, todos ellos, de viviendas sociales, con graves problemas de paro y donde vive la mayor parte de las personas de etnia gitana de Granada. Entre los jóvenes abundan los que no han terminado los estudios primarios y se da aún, con frecuencia, principalmente en personas de la etnia gitana, el absentismo escolar. Los programas de intervención que han elaborado se presentan en esta comunicación y están fundamentados en los principios de interdisciplinariedad, trabajo en equipo y estrecha colaboración con los centros y profesorado de la zona, mediante acciones dirigidas a alumnos, profesorado y padres. Dichos programas son: (a) Programa de adaptación curricular como estrategia de atención a la diversidad, y (b) Programa de absentismo y convivencia intercultural.

* En *Educación artística y multiculturalismo: ilusión o realidad*, se plantea que las teorías de la educación artística han emanado de las concepciones sobre la actividad creadora del ser humano. Esta actividad, en la civilización occidental, sostiene, ha ido desgajándose cada vez más de la sociedad y, convertida en mito, ha impregnado nuestros valores y sentimientos ante una obra de arte. El alejamiento cada vez mayor del contexto social y sus permanentes intentos de "colonización cultural" en su fagotización como un Saturno autocomplaciente, han provocado una conciencia reveladora de su propia muerte. Las teorías críticas contribuyen a devolver el arte a sus orígenes, imbricado en la vida y en la sociedad, cuestionando a la vez la educación artística como seno materno del Saturno autista a la realidad plural, diversa y rica que muy a su pesar vive.

* En *La música como elemento inter e intracultural en el ambiente socio-educativo de la ciudad de Ceuta*, su autora sostiene que la ciudad de Ceuta se encuentra en un enclave geográfico idóneo para el paso y encuentro de diversas culturas ya que en su territorio conviven variadas etnias que aportan una diversidad de costumbres y características peculiares que conforman su folklore. Desde el estudio de las músicas de estos pueblos y de las diversas formas de expresión (canto, danza etc...) la autora cree encontrar un lenguaje de comunicación, conocimiento y respeto entre los componentes de la población ceutí.

* En *Contribución e influencia de los programas educativo-audiovisuales europeos al desarrollo integral del ciudadano europeo*, sus autores, partiendo del respeto a la identidad nacional de cada país europeo, se centran en el análisis de aquellos aspectos educativos y políticos que inciden en la nación de una "Europa de los ciudadanos". Conscientes de la

importancia de los *mass-media* en la creación de un contexto global tolerante los autores prestan una atención especial a la política audiovisual destacando el enfoque eminentemente económico que rodea la actividad política educativo-audiovisual.

En la segunda parte, presentamos aquellos trabajos agrupados bajo las temáticas de interculturalidad y formación.

* En *Educación intercultural: aportaciones sociológicas y antropológicas a la psicopedagogía*, el autor cuenta su experiencia concreta en la Facultad de Educación de la Universitat de Lleida al ofrecer la asignatura de *educación intercultural* como optativa. En opinión del autor, dicha experiencia está posibilitando engarzar las reflexiones teóricas con la *praxis* cotidiana de maestros (y algunos educadores sociales), que compaginan su labor profesional con los estudios de segundo ciclo de psicopedagogía. La educación intercultural desde un panorama teórico, que también presenta ambivalencias y contradicciones, intenta ofrecer algunas propuestas y alternativas plausibles para posibilitar la comunicación entre culturas. La aparición o no del conflicto puede comportar diversas respuestas, desde la segregación a la asimilación o a la integración, con posibles soluciones operativas como la denominada "integración funcional". En todo caso, concluye el autor, los estudiantes docentes remarcan las dificultades prácticas de todo ello, replanteándose constantemente -cual tejido de Penélope- las auténticas posibilidades de la integración o la exclusión de la diversidad cultural en la educación. El autor constata, finalmente, la angustia de los educadores que confiesan encontrarse en un estado de confusión.

* En *Educación intercultural: ¿integración o exclusión en la formación de profesores?*, su autora reconoce que el carácter democrático de nuestra sociedad junto a la masiva corriente de inmigraciones y la frecuente llegada de exiliados y refugiados que por razones económicas, políticas o de otra índole, vienen sucediéndose en los últimos tiempos, están conformando un marco social caracterizado por la diversidad étnica y cultural. Los postulados de la Reforma del Sistema Educativo Español constituyen, en opinión de la autora, un paso decisivo hacia el reconocimiento de esta pluralidad, posibilitando un tratamiento educativo transversal y la elaboración de adaptaciones curriculares que responden a las necesidades derivadas de las diferentes características socioculturales e individuales. Este nuevo marco requiere, según la autora, un centro educativo más flexible, versátil y diversificado, tanto en su organización como en su funcionamiento, capaz de proporcionar procesos educativos que aseguren y garanticen la representatividad de esta pluralidad. Esta necesidad compromete, inevitablemente, a los profesores en la elaboración de propuestas educativas, que con carácter intercultural, favorezcan el cultivo de actitudes solidarias, toleran-

tes y respetuosas que posibiliten la convivencia democrática y el resurgir de una nueva sensibilidad social basada en el diálogo, la negociación y la transacción constructiva entre los diferentes grupos culturales. En este trabajo, la autora presenta una experiencia destinada a facilitar la incorporación de la diversidad cultural a la formación inicial de profesores como requisito para impulsar intervenciones más profesionales en contextos, que como los actuales, tienden a ser cada vez más multiculturales.

* En *De la integración de culturas al encuentro intercultural*, su autora describe el trabajo de investigación que trató de dar respuesta al siguiente objetivo general: “análisis y descripción del currículum formalizado de Melilla en su dimensión multicultural, atendiendo a aspectos de composición y distribución étnica, características físico ambientales de los centros, fracaso escolar y prácticas educativas de aula, en los distintos niveles y modalidades de oferta institucional-educativa de Melilla”. La autora subraya el esfuerzo de integración que se está haciendo en Melilla y otros contextos educativos de pluralidad, con las distintas culturas en los diferentes niveles y modalidades educativas, integración que queda reflejada en los datos de escolarización. Son también loables, para la autora, los esfuerzos de profesionales docentes y administrativos para compensar y adaptar a grupos desfavorecidos social, económica y culturalmente. Desde el modelo educativo intercultural, los currícula interculturales deben orientarse, según la autora, a: (1) consideración de la diversidad como recurso didáctico; (2) restauración de la lengua materna como fuente de identidad; (3) reconocer y conocer las carencias de los distintos grupos étnicos implicados, de forma que se puedan completar; (4) ofrecer opciones a distintas formas de vivir, percibir, pensar, expresarse; (5) ensayar experiencias de interculturalidad: apertura, transvase, elección libre, adaptación a lo diverso; y (6) consenso en valores que garanticen los derechos y dignidades de todos los individuos implicados en la educación.

* En *Una experiencia pedagógica: el taller de lengua y cultura árabes*, el autor presenta la génesis del “Taller de Lengua y Cultura Árabes”, experiencia realizada en la Escuela Universitaria del Profesorado de Ceuta ante la problemática del profesorado que trabaja con alumnado árabe sin haber recibido ningún tipo de formación/información al respecto. En la comunicación se detallan los procedimientos que se han seguido para elaborar este taller, sus objetivos, programación, metodología, etc. dando así respuesta a la pregunta clave del seminario: ¿integración o exclusión?.

* En *Etnomatemáticas y educación intercultural; un modelo situado en la cultura andaluza*, la autora sostiene que en el mundo actual, la educación, en aspectos relacionados con las matemáticas, es imprescindible

y problemática, planteando grandes dilemas. El movimiento teórico, epistemológico, metodológico y didáctico, llamado "etnomatemáticas", responde a la problemática de una educación necesariamente global y especializada a la vez. Universal y situada en contextos sociales, culturales, tecnológicos e ideológicos, diversos y coexistentes, necesitados de una integración comprensiva y creativa, base de la tolerancia y la paz. En la investigación que se presenta, se aportan nuevos elementos teóricos a este enfoque y se desarrollan los antecedentes mediante su contextualización en la cultura y educación de Andalucía, mostrando la capacidad que tiene el modelo propuesto para la formación de profesores y el desarrollo de las enseñanzas obligatorias y de adultos.

En la tercera parte presentamos aquellos trabajos agrupados bajo las temáticas de interculturalidad y educación de personas adultas.

* En *Educación de adultos mayores y diversidad: aportes y desafíos para la integración*, el autor analiza críticamente los supuestos sobre los que se apoyan los sistemas educativos en el proyecto de la modernidad para poder interpretar adecuadamente la problemática de la educación para la diversidad. El autor retoma, en el análisis, algunos conceptos de Foucault y desde ellos propone la discusión sobre los desafíos de la educación para la diversidad considerando un nuevo tipo de necesidades educativas a nivel social: el de las personas mayores. La educación de adultos mayores o de la Tercera Edad se presenta actualmente, en opinión del autor, como un campo instituyente de una nueva perspectiva sobre la educación y sobre las prácticas organizativas y didácticas que representa un aporte a la discusión sobre la diversidad.

* En *El currículum de educación de adultos como instrumento de integración de la diversidad cultural andaluza*, el autor propone un análisis de las posibilidades que brinda el Diseño Curricular de Educación de Adultos vigente en Andalucía para que las comunidades educativas orienten sus acciones formativas hacia la progresiva consecución de la interculturalidad. El autor realiza, igualmente, un estudio comparado de diversos aspectos relacionados con la educación comunitaria contenidos en los diseños curriculares de educación de personas adultas elaborados en Andalucía (vigente y futuro). En su reflexión, el autor sugiere diversas estrategias educativas de educación intercultural basadas en la investigación en la acción y en el uso didáctico de los medios de comunicación.

* En *Actuación didáctica intercultural con personas adultas de nacionalidad china*, su autora expone una experiencia didáctica llevada a cabo durante el curso 1995-96 en el Centro de Adultos Realejo-San Matías (Granada) con un grupo de adultos de nacionalidad china. Dicho grupo, compuesto por hombres y mujeres de diferentes edades y niveles en el dominio del español, comenzó su aprendizaje en el Centro en el mes de

octubre. En el momento de presentar la comunicación, la autora intenta elaborar un método eficaz de alfabetización hispano-chino para los principiantes y avanzar en el dominio de la lengua hablada y escrita para los que se encuentran en una fase superior de aprendizaje.

* En *Actuación con inmigrantes en el centro penitenciario*, el autor presenta un proyecto diseñado para responder a la problemática que se presenta con la asistencia de extranjeros que se encuentran privados de libertad por delinquir. El proyecto fue iniciado por los profesores del Centro de Educación de Adultos en colaboración con la asociación Granada-Acoge. Se diseñó tras la convocatoria de subvenciones de la Junta de Andalucía, a partir del análisis de las dificultades que se encontraban en el trabajo cotidiano. En opinión del autor, el proyecto pretende, en un sentido amplio, favorecer la integración sociolaboral. Como aspecto concreto se utiliza la informática en el aprendizaje del idioma. El proceso de integración se inicia con las clases de lengua y continúa con la participación en los grupos normales y actividades generales. La evaluación se realiza de una forma continuada, en las reuniones de los profesores, mediante discusiones en grupo. El grado de aceptación es, en opinión del autor, bueno, y la marcha se considera satisfactoria, aunque con muchos problemas que se plantean por falta de recursos. La valoración es considerada por el autor como positiva, por la mentalización favorable a la acogida, la respuesta específica a los problemas de lenguaje y la ayuda a la integración.

* En *Inmigración y educación de adultos en la región de Murcia. Propuestas para la integración*, sus autores analizan el Plan de Educación de Personas Adultas y el Programa de Educación Intercultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Según los autores de la comunicación, la ideología de fondo del primero, desde su comienzo en 1984 y hasta el presente, ha sido la compensación educativa. En el segundo caso, y de acuerdo a sus mismos planteamientos, se busca "la atención educativa a personas provenientes de otros países, así como a otras pertenecientes a minorías étnicas o culturales, desde una perspectiva no asimilacionista, sino de educación intercultural, definiendo la misma como la formación de un ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive".

Por último, En la cuarta parte recogemos aquellos trabajos que presentan algún tipo de discurso crítico sobre la interculturalidad.

* En *Asimilación étnica y negociación de pautas culturales*, el autor se plantea un esquema de integración que lleva del contacto competitivo a la acomodación (reconocimiento e intercambio funcional) y eventualmente a la asimilación (reconocimiento e intercambio negociador).

Alternativamente, el contacto competitivo lleva, en opinión del autor, al conflicto con manifestaciones de racismo de un lado y de vandalismo de otro. El mestizaje que defienden algunos intelectuales sería, para el autor de la comunicación, una asimilación basada en la negociación de pautas culturales pero a ello se oponen las alternativas al acuerdo que creen tener aquellos que defienden valores occidentales o capitalistas considerados innegociables.

* En *Inclusiones y exclusiones culturales en el contexto social*, la autora presenta dos perspectivas: una acerca de las características de la cultura contemporánea occidental y la otra referida a las concepciones de la psicología cultural. Desde ambas, la autora propone discutir el encuentro, en el contexto social, entre una serie de creencias que impregnan la transmisión educativa. Igualmente, la autora revisa las formas a las que se atiende en las instituciones educativas para fijar conductas paradójicas de inclusiones/exclusiones. Las respuestas no se presentarán como un alternativa global, sino que serán el resultado del desplazamiento generalizado de los actuales sistemas de valores y debido a la aparición de nuevos polos de valorización. Para la autora, se trata de conjurar frente al crecimiento entrópico de la subjetividad dominante y la eficacia embaucadora de los trofeos económicos, de reapropiarse de los universos de valores en cuyo seno podrán volver a encontrar consistencia procesos de singularización. La subjetividad en las vías transversales o la heterogénesis; es decir los procesos continuos de resingularización. La autora concluye afirmando que los individuos han de devenir a la vez solidarios y cada vez más diferentes (lo mismo sucederá con la resingularización de las instituciones, de las escuelas, de las universidades, de los ayuntamientos, etc.).

* En *Actitudes y comportamientos racistas en la ciudad de Granada: avance de resultados*, el autor presenta los resultados de una encuesta realizada en la ciudad de Granada, dentro del Proyecto Ciudades contra el Racismo. El autor hace algunas referencias metodológicas y teóricas al estudio del racismo y pasa al análisis de resultados del cuestionario: actitudes y comportamientos racistas en la ciudad de Granada.

* En *Los moriscos: ejemplo histórico de exclusión de la diversidad cultural en los currícula escolares*, el autor sostiene que el proceso político-religioso al que se sometió a la minoría morisca denota, por un lado, que en el marco de la formación del Estado moderno español no había espacio legítimo para otra cultura que no fuese la oficial; por otro lado, la opinión oficialista se encarga de justificar ante la opinión pública que el fracaso de la integración de los moriscos es debido a su forma de ser, a su cultura. El análisis de los libros de texto actuales de tercer curso de bachillerato demuestra que se siguen utilizando argumentos y fuentes documentales que excluyen la diversidad cultural de la minoría morisca.

* En *El reconocimiento de la diversidad cultural en la legislación educativa andaluza*, los autores exponen la línea de trabajo seguida por su grupo dentro de los estudios de interculturalidad que, en los últimos cuatro años, han estado vinculados a temas educativos. El objetivo más inmediato que se plantea es el de saber el grado de aceptación (integración) o de rechazo (exclusión), de la diversidad cultural en la educación y en sus sistemas, y la manera en que se transmite tal aceptación o rechazo. En opinión de los autores, se sabe que existen diversos canales a través de los cuales los individuos aprenden a reconocer al "otro" al tiempo que actúan conjuntamente en la elaboración de un discurso sobre la diferencia que puede acabar transformándose en discursos para la discriminación. Uno de esos discursos discriminadores es el del racismo que tan significado está siendo en los últimos tiempos. La escuela es uno de los lugares en los que se transmiten discursos sobre la diferencia a través de los currícula. El propósito de los autores consiste en llevar a cabo una revisión del tipo de reconocimiento intercultural que aparece en la normativa del diseño curricular de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Andalucía que permitirá saber en qué medida se puede contribuir desde el sistema educativo a la construcción de discursos para la discriminación sobre los que se asientan los propiamente racialistas. Son precisamente estos discursos racialistas los que interesan a los autores para analizar cómo se transmiten las diferencias. Finalmente, los autores sostienen que puesto que el racismo es conceptualizado en términos de conducta, se excluye del curriculum cualquier intención racista, a cambio de reflexionar sobre la presencia de discursos racialistas (discursos en los que se ampara el racismo) en estos elementos del sistema educativo.

* En *La diversidad cultural en los libros de texto*, los autores plantean la diversidad cultural como un rasgo inherente a la formación y al desarrollo de las sociedades occidentales. Para los autores, dicha diversidad es presentada hoy, sin embargo, como un reciente descubrimiento relacionado con la presencia de migrantes en las naciones-estado europeas cuyas instituciones -especialmente sus sistemas educativos-, se han cuidado mucho de alimentar el mito de la unidad nacional y de ocultar que sus orígenes, constituidos por una multiplicidad de grupos étnicos, de culturas, lenguas y cultos, eran muy diversos: "desde que el mundo es mundo, ningún territorio -cualquiera que sea su tamaño- ha sido habitado por una única población homogénea, ya sea cultural, étnica o de cualquier otro aspecto" (Hobsbawm, 1993). El humanismo universalista del Siglo de las Luces y su concepto de Hombre y el desarrollo de los nacionalismos han contribuido fuertemente a construir dicha creencia. En opinión de los autores, los libros de texto son una versión condensada y simplificada de NUESTRA cultura al resumir lo esencial de lo que una sociedad juzga digno y necesario de ser transmitido a la siguiente generación. Los autores proponen el análisis de algunos de los

nuevos libros de texto de Primaria del área de Ciencias Sociales para arrojar luz acerca de cómo uno de los soportes privilegiados del currículum escolar -a través del cual se puede detectar el lugar que ocupa la diversidad cultural-, la integra, la asimila o la excluye.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los participantes los esfuerzos en la preparación de sus trabajos y la acogida positiva que han mostrado hacia el Seminario. Igualmente agradecemos al profesorado de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada) el interés y apoyo demostrado hacia el Seminario. Por otro lado, nuestro agradecimiento al Departamento de Antropología y Trabajo Social y a la Facultad de Ciencias de la Educación, ambas instituciones de la Universidad de Granada, por su colaboración inestimable para poder desarrollar el Seminario.... En fin, tanto el Laboratorio de Estudios Interculturales como el Programa Europeo Erasmus PIC I-1089, nos sentimos plenamente satisfechos de los logros alcanzados en la organización del II Seminario de Formación en Interculturalidad. Nuestro deseo es mantener el mismo grado de interés y de ilusión para seguir celebrando año tras año este tipo de acontecimientos que sin duda contribuirán al desarrollo de una conciencia más positiva en la construcción de discursos que promuevan el respeto por la diversidad cultural.

**Interculturalidad,
escuela y educación**

MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS. HACIA UN “MODELO IDEAL” DE SOCIEDAD MULTICULTURAL

Jordi GARRETA BOCHACA

Departamento de Sociología
Universidad de Lleida

A pesar de la socialización que tiende a la homogeneización de los individuos que conviven en una sociedad concreta (Berger y Luckman 1988) se genera en su seno una heterogeneidad cultural. En los Estados-nación europeos existe una diversidad sobre la base de la cultura, religión, la lengua, la clase social,... diversidad reflejada, por ejemplo, en minorías regionales o nacionales y étnicas. La penetración pasada o actual de grupos de individuos en un Estado-nación con patrones diferentes de asentamiento, de afiliación, de reunificación familiar... (Gundara 1993), supone también un incremento de la diversidad existente. La proximidad geográfica, la movilidad demográfica, la convencionalidad y arbitrariedad de las fronteras políticas, etc., aumentan la complejidad de las sociedades actuales: multilingües, multiculturales y multiétnicas (Pino 1992).

1. MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS

Los Estados Unidos, por su formación (constituidos por un gran número de inmigrantes de diferentes procedencias, así como por los flujos de población que recibe en la actualidad -ejemplo de mejicanos, cubanos,...) ha prestado especial atención a los modelos teóricos de convivencia de comunidades diferentes así como a su implementación. Sobre esta experiencia, las “filosofías” o los sistemas que buscaban la asimilación se han agrupado en torno a tres ejes principales -a pesar de que en algún momento la retórica política y teórica ha enmascarado las fronteras entre estos (Gordon 1964):

- Adaptación al modelo anglosajón o *anglo-conformity*¹. Este primer modelo supone una renuncia a la propia cultura y la adopción del comportamiento y de los valores anglosajones.

¹ La traducción de *anglo-conformity* utilizada en este texto es la realizada por Dolores Juliano (1993): adaptación al modelo anglosajón.

- *Melting-pot*. Implica una fusión biológica entre anglosajones e inmigrantes y una mezcla que genera una nueva cultura.
- Pluralismo cultural. Esta línea postula la conservación de la vida comunitaria propia de la minoría y la integración política y económica en la sociedad; es decir, integración sin discriminación.

CUADRO 1. MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS (Fuente: Blanco 1990, 76)

MODELO DE INTEGRACIÓN	DIMENSIONES		
	PAUTAS CULTURAS	ESTRUCTURA SOCIAL	IDENTIDAD COLECTIVA
ASIMILACIÓN	Perdida de las pautas culturales propias y adquisición de las mayoritarias	Inserción igualitaria	Perdida de la propia identidad y sentimiento de pertenecer a la nueva comunidad
MELTING POT	Creación de una nueva cultura por fusión de las originales	Inserción igualitaria en la nueva estructura	Aparece nueva identidad colectiva
PLURALISMO CULTURAL	No se cambian las pautas culturales propias	Inserción igualitaria en la estructura de la sociedad de adopción	Dualidad entre identidad originaria y pertenecer a la nueva comunidad

Otro de los modelos frecuentemente estudiados es el francés, considerado como “un modelo de orgullo nacional y de completa asimilación de las minorías dentro de una idea general de ciudadano” (Juliano 1993, 41). El asimilacionismo y el modelo francés, ambos pretenden la creación de una sociedad nacional culturalmente homogénea, hecho que implica el diseño de políticas asimilacionistas. La principal diferencia entre ambos, como la misma Dolores Juliano presenta, radica en el intelectualismo europeo y en el pragmatismo americano.

En los modelos norteamericanos anteriores (Milton Gordon 1964) distingúe entre diferentes tipos de asimilación siendo los principales:

- La asimilación cultural o aculturación que implica un cambio de los propios patrones culturales a favor de los de la sociedad mayoritaria o receptora en el caso de los inmigrantes.

- La asimilación estructural que implica la participación, por ejemplo, a clubes, instituciones... de la sociedad mayoritaria a un nivel primario -este concepto fue ampliado para englobar todo lo que favorezca la movilidad social y económica.
- La asimilación matrimonial o amalgama que implica matrimonios mixtos a gran escala.

Como puede observarse en la tabla posterior, en el proceso de asimilación se distingue entre diferentes subprocesos que desembocan en un tipo concreto de asimilación, parte del proceso global.

CUADRO 2. SUBPROCESOS Y TIPOS DE ASIMILACIÓN

(Fuente: Gordon 1964)

SUBPROCESOS	TIPOS DE ASIMILACIÓN
Cambio de pautas culturales interiorizando las de la sociedad de acogida	Asimilación cultural -Aculturación-
Introducción en organizaciones de la sociedad de acogida a nivel de grupos primarios	Asimilación estructural
Matrimonios y parejas mixtas	Asimilación matrimonial -Amalgama-
Desarrollo del sentimiento de pertenecer a la sociedad receptora	Asimilación identificacional
Ausencia de prejuicios	Asimilación actitudinal
Ausencia de discriminación	Asimilación de comportamientos
Ausencia de conflictos	Asimilación cívica

Tomando como referentes los anteriores subprocesos de asimilación, (Milton Gordon 1964) considera que el primero de los modelos, *asimilación*, pone su énfasis en la asimilación cultural (aculturación), planteándose que poco a poco desaparezcan las instituciones y organizaciones propias (asimilación estructural) y su propia identidad étnica (asimilación identificacional), para penetrar en la vida institucional anglosajona, comportando una amalgama (asimilación matrimonial). Una vez conseguidos estos subprocesos, se adoptarían valores y finalidades (asimilación cívica) que comportarían la ausencia de conflictos. Se considera que la ausencia de prejuicios y discriminación sería automática si se realizan los pasos anteriores.

Durante la primera mitad del siglo XX este modelo no se puso casi en duda -a excepción de algunos grupos negros (Maccarthy 1994)- consi-

guiendo parcialmente la aculturación pretendida (Hepburn 1992) al utilizar la educación como instrumento necesario para conseguir que los diferentes grupos realicen el proceso. A pesar de esto, a nivel privado existían diferencias (organización familiar, red de relaciones, religión y sus prácticas...), esta válvula de escape de la comunidad representaba la supervivencia de lo propio.

El *melting-pot* postula a nivel cultural una mezcla de culturas, crisol que conduciría a una nueva cultura y diferente de las anteriores, dejando de lado la colaboración de cada una de ellas en el resultado, vinculada al tamaño, poder y posición social. Este modelo considera que los primeros inmigrantes constituirían la nueva cultura para, posteriormente, unirse los inmigrantes que lleguen. El proceso concreto se iniciará con esta fusión de culturas que conduce a la amalgama (asimilación matrimonial), que implicaría una asimilación estructural (participación en asociaciones, instituciones...). La asimilación identificacional se realizará combinando las diferentes identidades étnicas en una sola y nueva que otra vez tenga presente lo de todos pero siendo diferente. El prejuicio y la discriminación ya no existirían, según los pasos anteriores, al tener una misma identidad y al conseguirse la asimilación cívica por la combinación de valores culturales diferentes desaparecería el conflicto (Gordon 1964). La escuela era un lugar privilegiado para realizar parte de este proceso (Hepburn 1994), las escuelas no debían limitarse a transmitir conocimientos sobre la sociedad sino que era necesaria la unificación del alumnado de diferentes culturas para dar coherencia a la sociedad. Nathan Glazer y Daniel Moynihan (1963) analizan y ponen de manifiesto la postergación progresiva de la concreción de este modelo como una potenciación de la diferenciación étnica (por ejemplo, por la tendencia a utilizar criterios étnicos, substituyendo los de clase, para repartir beneficios sociales).

Las anteriores teorías y modelos habían planteado la desaparición de la identidad colectiva y la absorción en la estructura social americana. El pluralismo cultural, realidad antes que teoría por la resistencia de las minorías étnicas a los procesos anteriormente presentados, postula la preservación de la cultura e identidad minoritarias. La variable clave de este modelo es la asimilación estructural; si las culturas diferentes se deben mantener que no se haga sobre subsociedades provistas de una estructura propia de existencia y reproducción de la comunidad (redes propias, organizaciones e instituciones). La finalidad es mantener una separación en las subsociedades que garantice una continuidad del grupo étnico, sin que afecte a los estándares de vida de la totalidad de la sociedad. Esto comporta reservar las relaciones del grupo primario a través de unos mínimas líneas étnicas que garanticen la reproducción del colectivo y la cooperación con otros grupos o individuos en áreas secundarias de relación: política, económica y cívica. En esta situación, la conciencia étnica y la

identidad se mantienen, a la vez que desaparece el prejuicio y la discriminación -o siendo muy poco perceptible. En síntesis, el pluralismo cultural es definido por Milton Gordon (1964) como la preservación de las diferencias culturales de los grupos étnicos en el contexto de una sociedad mayoritaria en la que se da una asimilación a nivel económico y político; es decir, se produciría asimilación estructural sin darse aculturación (asimilación cultural), quedando por definir la identidad colectiva (Blanco 1990). Los partidarios de la coexistencia cultural difieren en cuanto a la escuela que quieren respecto a, por ejemplo los representantes del modelo asimilacionista. En el pluralismo cultural las minorías deben estar representadas en los currícula de la escuela (adaptación de los programas de estudio a la cambiante sociedad), contribuyendo las aportaciones de los diferentes colectivos a ampliar y enriquecer la cultura básica nacional (Hepburn 1992). Es necesario apuntar, aunque no profundizaremos en ello, que en el pluralismo cultural se ha dado una radicalización generada entre las minorías residentes en los Estados Unidos (principalmente entre los afroamericanos) y que reivindican una mayor presencia en todos los ámbitos de la vida, así como también en la educación.

Paralelamente a estos modelos, respecto a la escolarización de las minorías étnicas, Nathan Glazer (1992) analiza tres de las soluciones aplicadas en los Estados Unidos para mejorar la situación de los niños/as de origen racial, cultural y lingüístico diferente:

- Des-segregación: consistente en mezclar al alumnado. Esta propuesta ataca la segregación en función del color y pretendía romper con la dinámica de una educación inferior para las personas de color en los Estados Unidos, hecho que posteriormente se veía reflejado en el mercado de trabajo y las condiciones de vida. La aplicación de este planteamiento se llevó a cabo creando zonas escolares, donde era el vecindario lo que determinaba la asignación de escuela. El resultado fue el fracaso, por la segregación urbana que reproducía el color en el espacio urbano y a la vez en las escuelas.
- Enseñanza compensatoria: política efectiva para los negros, portorriqueños y americanos de origen mejicano y menos útil en otras categorías.
- Programas que tienen en cuenta la lengua y la cultura de las minorías, son los programas bilingües. En la actualidad estos programas han perdido parte de su apoyo político a pesar de su persistencia para introducir a los inmigrantes en la lengua inglesa.

En la línea neoconservadora de los noventa los nuevos planes de educación enfatizan en cuatro actuaciones: aplicación de las preferencias de las minorías (por ejemplo, la discriminación positiva); suavización del currículum escolar introduciendo, por motivos políticos, materias como los estudios étnicos o la educación multicultural; reintroducción de un

núcleo curricular que destaque los valores estéticos, sociales, intelectuales y morales deseables, e introducción de programas exigiendo el trabajo de las minorías y no el aprovechamiento de las condiciones favorables (Maccarthy 1994).

2. LA ESFERA PRIVADA Y PÚBLICA EN LAS RELACIONES INTERÉTNICAS

La alternativa está entre una sociedad relativamente homogénea, en la cual la adhesión a valores comunes domina sobre la afiliaciones étnicas, relegadas a la esfera privada, y una sociedad fragmentada donde las diferentes comunidades administren una parte importante de la vida social de sus miembros, en el respeto al derecho a la diferencia que es la diferencia de derechos (Kepel 1989). John Rex (1986) plantea la cuestión diferenciando entre esfera pública y privada en una sociedad multicultural, cuyas posibles combinaciones nos presentarían cuatro tipos de sociedad:

- Igualdad de oportunidades en la esfera pública y en la privada. Este representaría el "modelo ideal" de sociedad multicultural. En esta sociedad los individuos tendrían derechos iguales ante la ley, en la política y en el mercado de derechos sociales procedentes del estado del bienestar; a la vez que existe el derecho de mantener en el ámbito privado aspectos como por ejemplo: la religión, las relaciones familiares, la lengua, la expresión artística y cultural...; según la costumbre étnica de la comunidad.
- Igualdad de oportunidades en la esfera pública y monoculturalismo en el privado. Este modelo representa el ideal formal, por ejemplo, del gobierno francés. Los ideales de libertad e igualdad sugieren una esfera pública dirigida por la igualdad de derechos (oportunidades y resultados) para todos y una política cultural hacia las minorías que insiste en la asimilación.
- Desigualdad de oportunidades en la esfera pública con multiculturalismo en el privado (este modelo estaría representado por el *apartheid* de Sudáfrica). En este modelo los grupos étnicos o raciales se ven como diferentes desde el Estado a la vez que la ideología oficial insiste en que los grupos tienen una cultura propia diferente.
- Desigualdad de oportunidades en la esfera pública con monoculturalismo en la privada. Este modelo estaría, parcialmente, representado por los Estados Unidos, ya que a pesar de que desde la emancipación todos los grupos han tenido igualdad ante la ley y la política, *de facto* existe una desigualdad de derechos políticos y legales y en materia social y económica

Esta diferenciación entre esferas, como el mismo Rex afirma, es difícil puesto que existen instituciones que operan en las dos. La supera-

ción de estas zonas de conflicto dependería del diálogo entre las diferentes posiciones o, como afirma Alain Touraine (1995), la línea divisoria se establece mediante el debate público. En una sociedad comprometida en la igualdad de la esfera pública se reconoce la existencia de un ámbito privado o comunitario en que cada grupo o individuo escogerá su modo de vida propio. Para John Rex (1986) esta esfera privada incluiría: regulación sexual, asuntos familiares y todo lo referente a la moral y la religión. La tolerancia en este punto sería la meta a conseguir, siendo las mismas comunidades, en un proceso de mutua adaptación, las que tienen que realizar los cambios adecuados. En el aspecto educativo Rex considera que existe una *moral cívica* (nivel abstracto), que estaría constituido por lo esencial para la movilidad en sociedad; a su vez, la escuela no debería intervenir en materias que se encuentran dentro de la esfera privada (sexualidad, matrimonios, familia,...). Así, la escuela debería preocuparse de la selección que ejerce el sistema educativo, la transmisión de habilidades y la inculcación de la moral cívica; simultáneamente, la comunidad debería ejercer el control de materias como la lengua propia, la familia y la religión (una opción propuesta es la subvención desde el Estado o tomar la educación fuera del dominio público y convertirla en materia de la propia comunidad).

3. LA INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS

Julio Carabaña (1993) analiza la ideología multiculturalista² diferenciando entre fuerte y débil. El multiculturalismo fuerte no sólo rechaza la asimilación, sino que trata de legitimar la separación entre pueblos y culturas. El multiculturalismo débil también rechaza la asimilación pero ataca la segregación, guetización, incluso se oponen a la cohabitación entre los de un mismo grupo minoritario. De acuerdo con las dos primeros rechazos se encuentra Carlota Solé y la postura que se presenta en esta comunicación.

La integración sociocultural es considerada por Carlota Solé (1981 y 1995) como una unión en la diversidad (no uniformización). Para conseguir esta son necesarios una serie de pasos: penetración en la estructura social a través de la estructura ocupacional y política (la penetración en la estructura ocupacional y la participación en organizaciones representativas de los intereses de clase o grupo social es un indicador de inserción, siendo susceptible la aceptación de elementos culturales, sím-

² La ideología multiculturalista es según Julio Carabaña (1993), un complejo mal definido, casi una actitud general. Lo concibe como una fe militante donde confluyen ideales liberales de la fraternidad y el amor al otro.

bolos e instituciones). Para la autora citada integración significa supresión de los antagonismos que dividen, finalizar los conflictos y desarrollar la solidaridad. A pesar de ello, la autora también presenta la posibilidad que se de la reivindicación de la consideración y reconocimiento de la identidad étnico-cultural propia a la vez que se acepta la forma de vida, las instituciones y los símbolos de la mayoría.

En síntesis, desde el punto de vista analítico, Carlota Solé (1981) presenta los siguientes subprocesos constituyentes del proceso de integración sociocultural de los inmigrantes:

- Adaptación al tipo y condiciones del trabajo industrial
- Adaptación a las condiciones de vida urbana: inserción de clase e integración social.
- Aceptación progresiva, voluntaria y libre de las instituciones sociales y políticas (participación como ciudadanos de pleno derecho).
- Adopción progresiva, voluntaria y libre de las normas, costumbres, valores,... y la lengua de la sociedad receptora (integración nacional/cultural conjuntamente con la política).

Según este planteamiento, es necesario garantizar el proceso de integración sociopolítica para llegar a la autoidentificación con la cultura y la nación como unidad de población o grupo donde se comparte una misma identidad y que los hace diferentes respecto a otros grupos, hecho que no excluye la presencia de identidades particulares. El grado de integración resultante se halla condicionado al ritmo y forma en que los diferentes subprocesos se van realizando (adaptación al tipo y condiciones de trabajo, adaptación a las condiciones de vida urbana, aceptación progresiva, voluntaria y libre de las instituciones sociales y políticas, adopción progresiva y libre de las normas, costumbres, valores... y la lengua de la sociedad receptora o mayoritaria).

Teresa San Román (1984) en relación con los gitanos, distingue un orden de prioridades o pasos a seguir en el proceso de integración sociocultural: relaciones interétnicas fluidas con la comunidad y el entorno, en especial en cuanto a relaciones interpersonales; normalización de la vivienda y trabajo y conseguir otros elementos de integración social como normalización jurídica, mejora de las relaciones con el poder y aculturación (como es la educación), adquisición de modelos de relación y posición entre sexos.

La inclinación explícita por parte de los gitanos es que esa fluidez en las relaciones étnicas se produzca, por la simple razón de que tienen las de perder en su confrontación étnica y porque es una condición necesaria para el acceso a bienes payos y utilidad inmediata. La inserción social se desea, siempre y cuando sean posibles las relaciones y no sea a costa de desaparecer étnicamente (San Román 1984, 117).

El enfoque que proponemos en esta ponencia parte de la distinción entre integración: estructural, cultural e identificacional. Entendiendo integración como unión en la diversidad, no uniformización, siendo necesaria la supresión de antagonismos, finalización de conflictos y el desarrollo de la solidaridad (Solé 1981 y 1995).

Para nosotros, la *integración estructural* significaría la inserción del grupo minoritario o el individuo en la estructura social en igualdad de oportunidades. La operacionalización en indicadores para un trabajo de investigación se concretaría en: mercado del trabajo y formación profesional; vivienda, entorno residencial y movilidad espacial; oportunidades educativas y de formación; relaciones interpersonales o de amistad; endogamia y exogamia; participación social y participación política.

La *integración cultural* parte de la idea de que existen múltiples culturas. Como afirman García Castaño, Pulido y Montes:

Los miembros de un grupo étnico, por ejemplo, comparten obviamente un conjunto de esquemas culturales específicos, pero también podemos clasificar a esos miembros en otros grupos que participan en actividades comunes, laborales, religiosas, de ocio, etc. y puede que estas otras agrupaciones atraviesan límites del grupo étnico (García Castaño, Pulido y Montes 1993).

En síntesis, existen múltiples culturas que se despliegan en el momento oportuno y según los contextos. De esta forma, creemos que puede convivir una cultura particular con una cultura mayoritaria (especialmente en aquellos aspectos referentes a la esfera pública: lengua común, actitud ante las instituciones...).

La *integración identificacional*. Es necesario recordar que en estos diferentes subprocesos, hay que diferenciar entre esfera pública y privada hecho que, por ejemplo, permite la existencia de una identificación étnica (particular) a la vez que sentirse identificado con el conjunto de la sociedad (pluridentidades), (Morin 1992). Como presenta Lamo de Espinosa (1995), las minorías entraran en una espiral de autoafirmación en el espacio público, reduciendo la propensión subjetiva a ser absorbido/integrado, hecho que no creemos incompatible con nuestro planteamiento teórico que considera posible la coexistencia de diferentes identidades.

4. INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL Y SISTEMA EDUCATIVO

Las propuestas que realizo se desprenden de los anteriores planteamientos y se centran, principalmente, en la escolarización obligatoria. La

-
- KEPEL, G., 1989. L'intégration suppose que soit brisée la logique communautaire. Propos recueillis par Robert Solé et Henri Tincq. *Le Monde*, Paris, 30 novembre.
- LAMO de ESPINOSA, E., 1995. Fronteras culturales. LAMO de ESPINOSA, E., (Ed.) *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid, Alianza Editorial, 13-79.
- LIEGEOIS, J.P., 1994. *Roma, tsiganes, voyageurs*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MACCARTHY, C., 1994. *Racismo y curriculum*. Madrid, Morata.
- MORIN, E., 1992. Des ferments d'identité. ROQUE, MA, (ed.) *Els moviments humans en el Mediterrani Occidental*. Barcelona, Institut d'Estudis Mediterranis, 411-417.
- PINO ROMERO, A., 1992. La educación intercultural ante las diferencias étnicas, diferencias culturales y procesos de aculturación. Problemática de la identidad cultural en sociedades multiculturales. Emigración y educación intercultural, *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, 153-168.
- REX, J., 1986. *Race and ethnicity*. Milton Keynes, Open University Press.
- REX, J., 1995. La metrópoli multicultural: la experiencia británica. LAMO de ESPINOSA, E., (Ed.) *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid, Alianza Editorial, 197-224.
- SAN ROMÁN, T., 1984. *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- SAN ROMÁN, T., 1994. *La diferencia inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular Editorial Altafulla.
- SOLÉ, C., 1981. *Integración sociocultural de los inmigrantes en Cataluña*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SOLÉ, C. y HERRERA, E., 1991. *Trabajadores extranjeros en Cataluña. ¿Integración o racismo?*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SOLÉ, C. 1992. Criteris d'integració socio-cultural. Els immigrants interiors i estrangers a Catalunya. ROQUE, M. (ed.) *Els moviments humans en el Mediterrani Occidental*. Barcelona, Institut d'Estudis Mediterranis, 317-328.
- SOLÉ, C., 1995. *Discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid, Consejo Económico y Social.
- TOURAINÉ, A., 1995. ¿Qué es el multiculturalismo?. *Claves de Razón Práctica*, 56, 14-25.
-

LA ACOGIDA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS. UNA REFLEXIÓN NECESARIA PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN PLURAL¹

Josep Miquel PALAUDÀRIAS i MARTÍ

Josep FEU i GELIS

Departamento de Pedagogía
Universidad de Girona

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se sitúa en el marco de una investigación que se ha desarrollado en el espacio escolar, partiendo de un ideario que desea una escuela abierta a todos y que considera imprescindible una aproximación interdisciplinar, incidiendo especialmente en los aspectos socio-culturales y educativos, para transformar las prácticas de una institución que tiene que preparar y prepararse para una sociedad más democrática y plural.

La investigación ha estudiado la incorporación del alumnado extranjero, aportando la acogida como elemento educativo que marca aspectos cualitativos y de tipo comprensivo en la escolarización, con el objetivo de transformar la escuela como institución social y educativa.

La población escolar que origina el estudio es el alumnado de origen extranjero que en los últimos años se ha incorporado a la escuela y que con su presencia cuestiona, una vez más, la homogeneización cultural sobre la que esta institución se construyó, y que hoy aún transmite.

El proceso de investigación no se ha interesado, solamente, por percibir la situación del alumnado en función de determinados orígenes culturales o nacionales, sino que ha intentado recoger, a partir de su situación escolar, entendiéndola como un espacio vivencial estrechamente ligado a sus otros contextos vitales, los elementos relevantes que inciden en su escolarización.

¹ Este artículo presenta una investigación financiada por el ICE de la Universitat de Girona en el curso 1995-96, en la que han participado: J. Feu, A. Gifreu, J.M. Palaudàrias i J. Tort componentes del equipo "Escola i Diversitat Cultural".

1. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Una consecuencia de utilizar y conceptualizar como intercultural, lo que algunas escuelas hacen² es la confusión de la práctica actual con los objetivos que plantea la educación intercultural³. Circunstancia que obstaculiza la acción reflexiva del profesorado sobre unas propuestas educativas que no solamente quieren adecuarse a las culturas presentes en la escuela, sino que plantean una importante renovación pedagógica y de solidaridad entre las culturas, a través de un proceso de acercamiento entre las personas y los pueblos.

La diversidad cultural es el centro de interés de esta investigación y a partir de la misma se inicia un proceso de reflexión sobre las necesidades y demandas de todo el alumnado y del profesorado. Reflexión necesaria para iniciar un proceso de investigación que aborde una práctica educativa e investigadora que quiere desarrollar una educación intercultural que, para llegar a serlo, deberá prestar atención a las realidades culturales y sociales de toda la población.

Un primer paso que se debe realizar para iniciar en el debate al entorno de lo intercultural⁴, es procurar unas condiciones óptimas de integración que equilibren las situaciones de desigualdad en que viven amplios sectores de la población migrante⁵.

En el ámbito educativo, se deberá diferenciar entre el derecho a la escolarización, plenamente asumido en nuestro contexto, y el derecho a la educación⁶, proceso que aún no se ha culminado. Entendiendo que su ejercicio es una garantía para el presente formativo del alumnado, pero también para la futura inserción socio-profesional de todos los escolares.

² Semanas interculturales, fiestas culturales, etc.

³ Es decir, ¿vivimos una educación intercultural o iniciamos una aproximación a una educación que se desea intercultural?

⁴ Se entiende lo intercultural, en esta investigación, desde la diversidad cultural que aporta el alumnado migrante de las minorías culturales.

⁵ Se utiliza migrante para recoger, simultáneamente, la situación de estas personas, respecto a la sociedad de origen, emigrantes y la de instalación, inmigrantes.

⁶ La LOLE y la LOGSE recogen el derecho a una educación que se adecue y respete la diversidad de culturas y religiones y que preserve la identidad del alumnado.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El espacio geográfico en el que se ha desarrollado esta investigación ha sido la provincia de Girona, zona en la que reside un significativo porcentaje de migrantes. Éste, el año 1993 era del 3,7% de la población migrante residente en la provincia⁷.

La investigación se ha desarrollado en centros públicos de la provincia de Girona, atendiendo al porcentaje de escolares de origen migrante que se concentra en los mencionados establecimientos⁸.

2.1. Objetivos de la investigación

Un primer objetivo ha sido:

- Recoger las prácticas y los factores que intervienen en los procesos de recepción y acogida.

De éste se derivan dos más:

- Interpretar las datos obtenidos para percibir la incidencia que tienen las prácticas de recepción y acogida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Elaborar una primera aproximación a las necesidades del alumnado en su incorporación escolar, poniendo las bases para una actuación comprensiva y transformadora de la escuela.

2.2. La obtención de los datos

La muestra se escogió a partir de las cuatro escuelas donde se situó la investigación⁹. El referente fue el centro educativo, no se pretendía la consecución de testimonios aislados, sino apreciar dentro de un mismo centro, como los agentes implicados expresaban sus pareceres, vivencias e intenciones al entorno de la incorporación.

⁷ Datos elaborados por los autores a partir de la consulta de diferentes fuentes.

⁸ Siguiendo los datos obtenidos los años 1991-92 por el T.R.I. de la Universitat de Girona, el número de alumnado migrante extranjero en las escuelas públicas era de mil trescientos treinta, cantidad que representaba el 2,8% de la población escolar de las comarcas de Girona.

⁹ Dos fueron los criterios para escogerlas, el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en el centro y la experiencia de cada escuela en la incorporación de la población objeto de estudio.

Estos agentes son:

- Los equipos directivos de los centros escogidos.
- El profesor-tutor de un alumno que se incorporó a la escuela una vez se inició el curso.
- El profesorado que componía el equipo de ciclo, en el que participaba el profesor-tutor mencionado.
- El alumnado extranjero. Diferenciando tres casos: más de un curso escolarizado, un año de escolarización y un niño incorporado una vez se inhibió el curso.
- El alumnado del curso en el que se ubica el alumno incorporado a la escuela una vez se inició el presente curso.

Para recoger la información se han efectuado entrevistas a los diferentes protagonistas y se han recogido redacciones de los escolares orientadas a partir del título: "cómo recibían ellos al alumnado extranjero".

A partir de la información y el material recogido a lo largo del proceso de investigación, se ofrece un breve resumen de las aportaciones, clasificadas en tres apartados que corresponden: al equipo directivo, al profesorado y al alumnado.

3. INCORPORACIÓN: RECEPCIÓN O ACOGIDA

Con el objetivo de conceptualizar y delimitar los diferentes elementos que intervienen en la incorporación del alumnado, se diferencian dos niveles, esencialmente cualitativos, al principio de la escolarización.

La recepción como acción de recibir al alumnado bajo una cierta rutina organizativa, distante de la situación que la escuela y el alumnado viven. Y la acogida como acción que implica una elaboración pedagógica de tipo comprensivo, del valor que tiene el inicio escolar para el alumnado y la escuela.

La incorporación de la perspectiva de la acogida es un proceso complejo que se inicia en la matriculación y finaliza cuando todas las partes implicadas tienen un conocimiento suficiente de su papel, de lo que mutuamente se demandan, de lo que necesitan y del espacio donde se desarrolla la relación.

3.1. La recepción

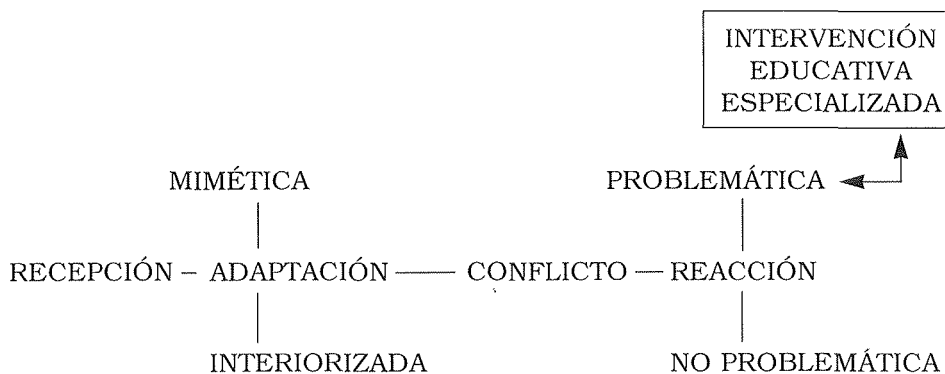
Es el proceso que comprende, de manera generalizada, las acciones y los ritos que la escuela realiza, más o menos mecánicamente, cuando el alumnado inicia la escolarización: admisión de los documentos administrativos que formalizan la matrícula, recibir al alumnado, adjudicar-

le curso, convidar a las presentaciones rituales del profesor y el alumno; así como la presentación a los compañeros y compañeras, etc., sin una acción comprensiva de este momento educativo, que obvia una reflexión de este tipo: si queremos que todo vaya bien, tenemos que comenzar bien.

Se considera que la incorporación que se ha descrito implica una adaptación del alumnado que se basa, esencialmente, en las capacidades de éste y en la espontaneidad de los actores que le rodean.

Como a continuación se describe, este tipo de recepción no prevé ni favorece la acción reflexiva del alumnado, que se enfrenta a un amplio abanico de novedades, ni la participación activa de la escuela, en el proceso de adaptación que el alumnado inicia, una vez se ha cumplido con los trámites administrativos pertinentes y se le ha adjudicado clase. Tan sólo se intervendrá cuando el problema se manifieste y entonces se hará desde una situación especializada e individualizada, olvidando en muchos casos el contexto global del niño, mientras se habría podido intervenir de manera normalizada, "sin tener que ir a apagar el fuego", lo que siempre problematiza la situación.

CUADRO 1



3.2. La acogida

Este es un elemento cualitativo de la incorporación y comporta atención, comprensión, implicación, afecto. Conlleva una aproximación a las circunstancias sociales, culturales, educativas y psicológicas en que vive el alumnado, con el objetivo de integrarlo en una dinámica escolar que tiene que ser flexible, plural y participativa. Se entiende la integración como la acción de dar espacio para el desarrollo personal, cultural y social del alumnado, dándole oportunidades para participar en la vida

escolar, con la finalidad de facilitar¹⁰ a medio plazo la integración social y laboral en la sociedad de instalación.

La acogida tiene, inicialmente, tres objetivos (Tonucci 1989, 41).

- Que el alumnado conozca la escuela: espacios, ritos, valores, códigos...
- Que el alumnado se conozca entre sí.
- Que la escuela y el profesorado conozcan al alumnado.

Objetivos que la escuela tiene que plantearse para todo el alumnado, pero en los que es necesario poner más énfasis, si éste es distante de la cultura hegemónica de la escuela y, por tanto, distante de la cultura que transmite. Huyendo, no obstante, de políticas compensatorias que se basen en la diferencia, para adoptar acciones que permitan la igualdad en el ejercicio de los derechos como alumno y como persona.

Simultáneamente el alumnado recién llegado se plantea interrogantes que se pueden contestar desde los objetivos que se han expuesto.

- ¿Cómo será la escuela?
- ¿Se podrá comunicar?, ¿será aceptado?, ¿conseguirá hacer amigos?
- ¿Qué escuela y profesorado me esperan?

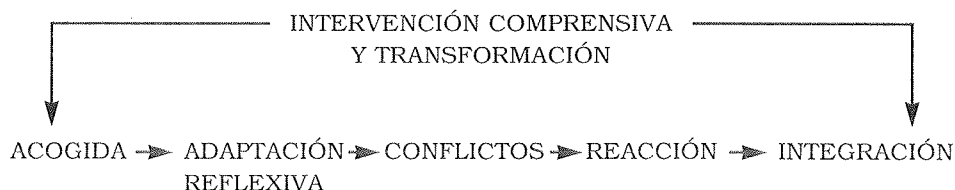
Hará falta por tanto, implicar en los objetivos anteriores los factores siguientes:

- La experiencia escolar del alumno, si éste ya ha sido escolarizado en algún nivel educativo o ha asistido a algún tipo de formación.
- La edad del alumno en relación a sus conocimientos académicos y vivencias.
- La fecha de llegada al país de instalación.
- La situación sociocultural y económica del núcleo familiar.
- La lengua o lenguas que domina.
- El proceso migratorio: ¿es reciente?, ¿lo ha vivido traumáticamente?, ¿lo vive como una mejora?, ¿espera el retorno?, ¿mantiene contactos con el país de origen?
- ¿Qué espera de la escuela?

¹⁰ Se entiende por facilitar, la participación de todos los agentes en el modelo de integración.

Lo que se pretende es una acogida del tipo siguiente:

CUADRO 2



Para conseguir una acción educativa que se adecue a las características del alumnado que se incorpora a la escuela y una transformación de la pedagogía tradicional en una de innovadora que tenga presente los múltiples factores sociales, culturales, económicos, psicológicos... que intervienen en el inicio y durante la escolarización.

4. QUÉ DICE EL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE LA INCORPORACIÓN

A pesar de las consideraciones de algún profesorado que tiende a relativizar todo aquello que sucede cuando un migrante se incorpora a la escuela, la mayoría de docentes manifiesta que hay un conjunto de factores que dificultan el proceso de incorporación, estos son: el desconocimiento de la lengua catalana y del alfabeto latino, la estructura familiar peculiar en que viven, la manifestación de determinados hábitos culturales, etc., lo que constituye, según los maestros, elementos problematizadores de primer orden de cara a conseguir una *incorporación normalizada*.

El análisis de las labores que se cubren, de manera formal o informal, a lo largo del proceso de recepción-acogida y el estudio de las instituciones y personas concretas que en él intervienen, nos presentan un panorama bastante desolador y pobre.

De entrada, y de manera general, son pocos los agentes o instituciones que actúan delante de la recepción-acogida y mucho menos son los que actúan de manera coordinada, obedeciendo a una planificación racionalizada. A lo largo de la investigación se ha constatado el predominio de acciones muy puntuales y espontáneas que tienen como objetivo principal solucionar los problemas que aparecen a lo largo de la cotidianidad.

CUADRO 3

TAREAS REALIZADAS EN LAS ESCUELAS VISITADAS DURANTE EL PROCESO DE RECEPCIÓN	ESCUELA A	ESCUELA B	ESCUELA C	ESCUELA D
1. Acompañar los niños a la escuela				
2. Presentar el entorno escolar				
3. Explicar algunas normas básicas de la escuela				
4. Orientar a las familias para matricular a los niños en la escuela				
5. Determinar el estado de salud y comprobar las vacunas recibidas				
6. Ofrecer dietas respetuosas con la diversidad cultural				
7. Ofrecer apoyo escolar				
8. Ofrecer apoyo diverso				

La discusión en el equipo directivo con el objetivo de prever las necesidades y los aspectos que hace falta modificar, frente a la hipotética inscripción de un niño migrante, es prácticamente inexistente.

La dosis de provisionalidad se acentúa aún más, cuando se examina el ritual que adoptan las escuelas para recibir a los niños extranjeros. Inicialmente, sólo una escuela manifiesta que la recepción-acogida la hace siguiendo unos pasos debidamente establecidos y más o menos recurrentes. Si bien, estos parten de una extrema sencillez en su planteamiento que da como resultado un proceso muy simple.

Esta situación de *pobreza* se incrementa en cuanto se analizan las atenciones “especiales” y las dinámicas específicas que se aplican, con el fin de acomodar con la máxima facilidad a los recién llegados. La práctica inexistencia de atenciones especializadas en las cuatro escuelas analizadas, hace pensar que nos encontramos delante de un problema no resuelto. Si tenemos en cuenta la tendencia a especializar las inter-

venciones, cuando el alumnado no responde al patrón que la escuela ha elaborado de él.

Observando el conjunto de las cuatro escuelas y fijándonos en los “agentes e instituciones que intervienen en el proceso...”, se podría llegar a pensar que las escuelas se encuentran en el umbral de la recepción más compleja y de la acogida más simple. En cambio, si se tiene en cuenta todo el contexto de la recepción, las dudas se disipan y nos damos cuenta de que lo que más se estila es, sin ninguna duda, la recepción más fría y temeraria.

5. QUÉ DICE EL PROFESORADO SOBRE LA INCORPORACIÓN

Algunos de los comentarios expresados, en un tono de demanda, por los docentes, en el momento de reflexionar sobre los recursos materiales y humanos que mejorarían y agilizarían la comunicación entre el profesorado y el nuevo alumnado a lo largo del proceso de incorporación, son del tipo siguientes:

- Necesidad de disponer de un material preelaborado y específico
- Relacionarlos con niños responsables y trabajadores
- Disponer de más tiempo para al conocimiento mútuo...

El profesorado, reconoce, en general, poco dominio de la situación, por culpa de una falta de preparación especializada o de no estar atentos a las características básicas que configuran la especificidad cultural del alumnado. Motivo por el que, según expresan, tienden a obviar la posibilidad de que el niño o niña explique y comunique elementos y vivencias de su cultura de origen. Circunstancia que obstaculiza, aún más, el intercambio de necesidades e intenciones entre los dos actores.

La situación con la que se encuentran los docentes en las aulas donde hay presencia de niños extranjeros, ya sea desde el inicio de curso, ya sea por incorporación una vez iniciado éste, suele ser, generalmente compleja, y tiende a provocar situaciones conflictivas, tanto para el aprendizaje, como para la comunicación que afecta tanto al alumnado como a los mismos profesionales. Esta situación es el resultado de la falta de recursos personales formación, y materiales; así como humanos que ayuden y den soporte a los maestros que lo requieren para desarrollar su labor docente de forma reflexiva e innovadora.

Esta situación se traduce, en muchas ocasiones, en un doble esfuerzo por parte de los docentes, ya que han de elaborar en breve espacio de

tiempo, recursos a partir de su propia experiencia, para afrontar gradualmente las dificultades que se le plantean.

Los problemas que sobresalen con mayor énfasis de las declaraciones que hacen los maestros a través de las entrevistas son globalmente coincidentes. A continuación se destacan aquellos más relevantes.

La cuestión lingüística, encabeza la lista cuando se habla de dificultades que obstaculizan la labor de los docentes en los procesos de incorporación y adaptación del alumnado extranjero. El desconocimiento de la lengua, por parte del alumnado, provoca una gran preocupación porque, por un lado, afecta a la adquisición de conocimientos y, por otra, interrumpe la comunicación alumnado-profesorado.

En segundo lugar, el desconocimiento, por parte de la maestra, de la realidad cultural del país de origen del alumno se consensua, también, como factor importante, ya que está estrechamente relacionado con la dificultad de comprensión y comunicación entre el alumnado y el profesorado, lo que obstaculiza, seriamente, uno de los temas que más preocupa a los maestros, su capacidad de control sobre el alumnado.

Y en tercer lugar, el desconocimiento de la realidad sociofamiliar en que vive el alumnado, fuera del medio escolar, retarda la capacidad de acción del docente, ante las posibles dificultades de tipo individual o social que el alumnado puede presentar en su proceso de adaptación.

Estos tres bloques de “desconocimiento de...” constituyen el eje central de los temas que más preocupan a los maestros, en el momento de ponerse a trabajar con alumnado extranjero. Es decir, se reconoce que hay una incapacidad para atender las necesidades que genera el momento de la acogida escolar de manera adecuada.

6. QUÉ DICE EL ALUMNADO SOBRE LA INCORPORACIÓN

El alumnado recién llegado vive de manera angustiada y negativamente el desconocimiento de la lengua escolar, ya que no se puede comunicar con casi nadie y con libertad, situación que le produce un sentimiento de soledad y de vergüenza. En esta situación los niños y niñas reciben una gran cantidad de mensajes pero no los entienden, ni los del profesorado ni los procedentes de los compañeros.

Tanto o más angustiada es el desconocimiento de los códigos de comportamiento en la escuela. Los pequeños rituales escolares, sus códigos

y maneras de hacer, por el hecho de ser diferentes, en algunos casos, a los que él conoce, le provocan desconcierto y malestar: “me sentía muy mal y extraña”, expresa una alumna.

Para agravarlo, la llegada a la escuela es vivida de manera muy fría y distante, ya que el profesorado ejerce un papel distante del alumnado, le da órdenes, le pregunta..., pero la comunicación personal no es suficiente ni próxima, por lo que ha expresado el alumnado en las entrevistas.

También se ha detectado una excesiva curiosidad por parte de los compañeros y del mismo profesorado hacía el recién llegado, situación que junto a la obligación, por parte de la escuela, de rellenar el expediente escolar, provoca en el alumnado una excesiva intromisión en su intimidad personal sin recibir a cambio el mismo nivel de información. Un alumno declara: “la directora, cuando me recibió, empezó a mirar papeles y me llevó a clase. Todos miraban y me dio mucha vergüenza”.

Se observa que quien ayuda realmente y efectivamente al alumno que acaba de llegar son los compañeros de su mismo país y, en un segundo plano, los compañeros de la clase. Le traducen lo que le dice el profesorado y compañeros, le acompañan al patio, le dejan el libro. Es, a través de estos pequeños gestos, muy importantes para quien se encuentra solo, que se dan en el tiempo libre y en otros tiempos y ambientes informales, como el alumnado se va encontrando mejor. En este sentido, se ha recogido como el alumno recién llegado, busca el juego y las actividades lúdicas como punto de referencia y para situarse en el nuevo contexto escolar.

De los ejercicios de expresión escrita que elaboró el alumnado, y a través de los cuales se quería observar la disposición de estos hacia su nuevo compañero, se ha detectado que las pautas de comportamiento, de relación y de intercambio son muy estereotipadas. De hecho, utilizan una forma “pregunta-respuesta” que recuerda la de los diálogos de los libros de lengua extranjera, a través de los que le desean un buen futuro con frases como “espero que te guste” o “ya verás lo bien que nos lo pasaremos”.

7. REFLEXIONES Y ORIENTACIONES

Como resultado de las entrevistas y el material recogido en las cuatro escuelas donde se ha ubicado la investigación, se han elaborado unas primeras reflexiones y orientaciones sobre la incorporación del alumnado extranjero a los centros escolares. Con el objetivo de conseguir una escolarización que tenga presente los retos de una sociedad que se nos presenta en situación de crisis, pero que, simultáneamente, tam-

bién tiene que evolucionar hacia una más intensa democratización, a través de las respuestas que la sociedad debe elaborar para superarla.

Una de las primeras constataciones que se han realizado a lo largo de la investigación, ha sido la falta de una reflexión educativa entre el profesorado, al entorno de la recepción/acogida del alumnado extranjero que generase una práctica alternativa a la que se da actualmente, con el objetivo de conseguir una mutua integración entre alumnado y escuela.

La mencionada reflexión tiene que presentar, como ya se ha expuesto, una estructura formada por un continuo que engloba la recepción como un primer paso entre el alumnado y la escuela. Y la acogida como el acompañamiento, por parte del profesorado y del alumnado, del alumno que acaba de incorporarse, a lo largo de sus vivencias escolares. Considerando este paso, como un segundo e inmediato escalón que tiene que llevar al alumnado hacia la futura integración en el espacio escolar, objetivo que no ha de confundirse con lo que frecuentemente se da, la adaptación del niño/a a la dinámica escolar. Situación que olvida, la también necesaria adaptación de la escuela hacia el alumnado.

Esta integración tiene que ser plural, es decir, se tiene que producir desde la diversidad cultural y social, pero también desde la participación de los diferentes actores escolares, si se quiere que la mencionada diversidad sea un factor de normalización dentro del actual tejido social, y simultáneamente un punto de partida para la renovación educativa del ámbito social y formativo.

Debido a la ausencia de orientaciones prácticas en el espacio de la recepción/acogida escolar y como un primer paso, después de la investigación, se exponen unas primeras aportaciones sobre las que fomentar futuras orientaciones y reflexiones en el ámbito de la escolarización. Aportaciones que deben abrir un espacio de debate en la escuela, con la finalidad de conseguir una incorporación en la que el alumnado sea y se sienta acogido:

- Disponer de compañeros, "cercaños" o "puente", surgidos de entre todo el alumnado y guiados por el profesorado, que les muestren y expliquen la escuela y su funcionamiento. Ahora esta labor la hacen, normalmente, el alumnado de su mismo origen cultural o nacional.
- Prever la incorporación y la acogida: prepararla, organizarla, quién la hará, qué materiales se utilizarán...
- Acercarse a la familia del alumnado buscando un proceso comunicativo que facilite la comprensión, de la escuela y de la familia, sobre la escolarización, a partir de sus múltiples realidades.

-
- Manifestar un interés prudente por el país de origen, por la escuela anterior. Utilizarlo como hecho comunicativo, para provocar la empatía y apoyar su propia autoestima.
 - Provocar la recepción de mensajes verbales y no verbales de acogida, de comprensión, de simpatía, de solidaridad por parte de quien lo acoge, el director o el profesorado.
 - Evitar la soledad, en la colocación dentro de la clase, en el patio, en los aprendizajes...
 - Adaptar el ritmo y la actividad escolar. Dar un "volumen" de trabajo gradualmente. No "igualar" en el trabajo desde el primer momento.
 - Dar tiempo para que haga amigos, para que hable la lengua escolar, para que haga aquello por propia iniciativa, para que se haga su espacio, para relacionarse con quien desee y cuando lo desee, para equivocarse...
 - Tratarlo como a los otros y no como aquellos que tienen problemas de aprendizaje.
 - Evitar y trabajar una expectación excesiva entre los futuros compañeros, ya que se puede sentir muy observado, inquirido, preguntado.
 - Evitar a través de la formación y de la reflexión, no adoctrinando, actitudes y manifestaciones intolerantes o xenófobas dentro del centro.

Estamos seguros de que es necesario seguir la línea de innovación educativa con la que la investigación se ha comprometido, para transformar algunas de las prácticas aquí descritas y para hacer realidad, entre toda la comunidad educativa y desde una perspectiva crítica, algunas de las primeras aportaciones que esta investigación ha producido. En esta labor, se quiere ser un punto de referencia que sigue la línea marcada por F. Tonucci (1989, 42): "es importante reflexionar sobre los efectos de este inicio, brusco e imprudente, para comprender lo contrario que es a los intereses del alumnado..", de la escuela y de la sociedad.

REFERENCIAS

- AA.VV., 1992. *Acuellir un enfant etranger*. Collection Pedagogique du CRDP de Bourgogne. França, MAPFEN. Dijon.
- AA.VV., 1993. *Mapa escolar de la població escolar d'origen migrant a la província de Girona*. UdG. (No publicado).
- AA.VV., 1994. *Sobre interculturalitat 2*. Girona, F. Ser.Gi, Trama, Med Campus.
-

AA.VV., 1989. *Choc de cultures: concepts, enjeux pratiques de l'interculturelle*. C. CAMILLERI y M. COHEN (dirs.). París, L'Harmattan.

B.O.E. núm. 159, de 4.07.85. *Ley reguladora del derecho a la educación*.

Ley Orgánica 7/1985. *Sobre derechos y libertades de los extranjeros en España*.

DOGC núm. 667, de 2.04.86. *Normativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*.

FAVARO, G. 1992. *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*. Milan, Nicola Milano

TONUCCI, F. 1989. El problema del inicio, el inicio del problema. *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 41-44.

LA PRESENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS EXTRANJEROS EN LAS ESCUELAS DE GRANADA

Mayte BEJARANO FRANCO
Silvia FRANCO GUTIÉRREZ
María GARCÍA-CANO TORRICO
Rocío RUBIO BALLESTEROS

Universidad de Granada

PRESENTACIÓN

El presente trabajo recoge los resultados obtenidos en un proyecto de investigación que hemos realizado en una asignatura del último curso de la licenciatura en los estudios de Pedagogía, en la Universidad de Granada, en colaboración con el Laboratorio de Estudios Interculturales de esta misma Universidad. La investigación ha pretendido evaluar el impacto que puede suponer la incorporación de miembros de otras culturas en las aulas de centros escolares de la ciudad de Granada.

Nos ha llamado la atención, desde hace tiempo, cómo se viene hablando de los inmigrantes en el Estado español y cómo se trata a éstos en cuanto a su incorporación al sistema educativo. Muchos han sido los profesionales que han difundido la idea de que, la incorporación de éstos a nuestras aulas, supone un foco generador de problemas educativos debido al contraste de culturas con el que se tienen que enfrentar.

Para evaluar tal impacto hemos utilizado el recurso habitual en planificación educativa del mapa escolar. Los objetivos que nosotras nos hemos marcado con la construcción de este particular mapa escolar son los siguientes:

- Conocer las características básicas de la población infantil escolarizada de padres extranjeros o que ellos mismo hayan nacido en el extranjero.
- Contrastar los datos obtenidos de otras investigaciones que se hayan llevado a cabo en esta misma dirección.
- Confirmar o rechazar los tópicos y generalizaciones que son usuales en lo que se refiere a la significativa presencia de extranjeros inmigrantes en los ámbitos en los que vivimos.
- Cifrar la diversidad cultural en relación a la procedencia nacional y reflexionar sobre la utilidad de los datos como para diseñar actuaciones pedagógicas que permitan actuar en la escuela para el reconocimiento de tal diversidad.

Dado que nuestro trabajo se enmarcaba dentro de las actividades a realizar en una asignatura de un curso académico, hemos marcado unas metas relativamente alcanzables para nuestras posibilidades y conocimiento y, por ello, hemos establecido como población a estudiar la delimitada por los centros escolares públicos, concertados y privados de los niveles educativos de educación infantil y educación primaria (en algunos casos educación general básica) asentados en el término municipal de Granada.

1. CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para la recogida de datos y sobre todo para alcanzar los objetivos que este mapa escolar se proponía, hacía falta un instrumento estandarizado que nos aproximara a esa realidad: este instrumento ha sido un cuestionario.

El cuestionario construido específicamente para nuestra investigación, basado en otros ya utilizados en otras investigaciones con objetivos similares a la nuestra, pretendía recoger información en varios ámbitos concretos:

- Países de procedencia de padres, madres y escolares.
- Fechas de llegada a España
- Descripción de los escolares (sexo, edad, curso ...)
- Dominio del castellano y de otras lenguas

Una vez que se confeccionó el cuestionario seguimos un procedimiento para localizar a escolares que tuviesen las características marcadas por nosotras en los centros escolares de la ciudad de Granada. En primer lugar, accedimos a un listado de direcciones y teléfonos elaborado por la Delegación de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en Granada en el que se recogían todos los colegios de educación infantil y educación primaria asentados en el término municipal de Granada. A todos ellos se les envió una carta, dirigida al Director o Directora del centro, explicándoles la pretensión de nuestra investigación, su carácter y objetivo. Esta carta fue firmada por el profesor de la asignatura y era acompañada por una copia del cuestionario que pretendíamos aplicar. Se les pedía que nos comunicaran si en su centro había escolares extranjeros o hijos de padre y/o madre extranjera.

De los ciento diecisiete centros a los que se les envió carta, respondieron un total veinte. De estos, diez decían tener escolares con las características que nosotras buscábamos; siete nos enviaron directamente los cuestionarios de los escolares ya cumplimentados y tres nos

hacían saber que en su centro no había escolares con tales características.

Pasamos entonces a la segunda parte de la estrategia diseñada, en la que comenzamos a tomar contacto telefónico con cada centro de los que carecíamos de información. Las llamadas fueron realizadas desde varios despachos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, a los que nos facilitaron su acceso diferente profesorado. En todos los casos utilizamos la misma rutina de conversación con objeto de homogeneizar la toma de contacto con los centros escolares.

Después de las respuesta telefónica nos encontramos con un total de cuarenta y un centro escolar a los que visitar, ya que en ellos existían escolares extranjeros o hijos de padre o madre extranjera. Esta fue la parte de la investigación más árida, pues tuvimos que visitar dos y más veces los centros finalmente seleccionados; una vez para entregar los cuestionarios y otra vez para recogerlos. En algunos casos se logró que el cuestionario fuera remitido por correo por los propios centros.

2. TABULACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS.

Hemos contado con una muestra de 176 sujetos, de los cuales 107 contestaron a los 14 ítems de los que constaba el cuestionario, 51 contestaron entre 12 y 11 ítems y por último 13 sujetos contestaron a menos de 11 ítems.

Para la tabulación de los datos procedimos a la creación de un archivo informático en la base de datos FileMaker bajo entorno Macintosh. Cada campo del archivo construido se correspondía con una de las variables y éstas representaban cada uno de los ítems del cuestionario. Posteriormente, se procedió al tratamiento estadístico con el paquete Sysstall. Los resultados obtenidos se recogieron en forma de distribución de frecuencias y de porcentajes y fueron presentados en forma de tablas con diferentes agrupamientos según los intereses de nuestra investigación.

A continuación, presentamos los resultados que hemos obtenido agrupándolos en diferentes bloques.

2.1. País de procedencia y año de llegada de padres y madres a España

En cuanto al país de procedencia, tenemos que decir que los padres, en su mayoría, proceden de España (23,2%), seguido de países como: China (9%), Marruecos (9%) y Argentina (6,2%). Las madres, en su

mayoría, proceden de Marruecos (18,6%), seguidos de países como: España (16,9%), China (9,0%) y Gran Bretaña (5,6%).

Refiriéndonos al año de llegada a España, destacar que cuando hablamos de matrimonios en muy pocas ocasiones éstos vienen juntos. Es el padre quien antes llega a nuestro país. Los años 1990 y 1995 son los más significativos. En cuanto a las madres, diremos, que éstas vienen progresivamente durante los cinco últimos años, aunque cabe destacar que 1995 fue el año de mayor afluencia.

2.2. Datos de los niños y niñas

Sexo y año de nacimiento. En este apartado hay que poner de manifiesto que se observa un leve incremento del sexo masculino (56%) entre la población estudiada. El año de nacimiento de los escolares que se muestra como más significativo es 1990 (11,3%), aunque también hemos podido constatar que los años 1982 (9,6%), 1983 (9%) y 1985 (9%), entre otros poseen un porcentaje de nacimientos elevados.

País de nacimiento del alumnado. El país de nacimiento de estos escolares se refleja de la siguiente manera: el número más alto es de aquellos que nacieron en España (45,8%), siendo en este caso, sus dos padres o algunos de ellos los que no procedían de este país. De aquellos sujetos que nacieron fuera de España, el tanto por ciento más elevado corresponde a niños/as nacidos en los países de China (7,3%), Argentina (6,8%) y Alemania (5,7%).

Año de llegada a España. El año que se produce más flujo migratorio de sujetos escolarizados de otros países en la capital de Granada es 1995 (11,9%). Otro año importante fue 1991 (6,2%). Se debe indicar que este ítem es sólo contestado por la mitad de los sujetos ya que la gran mayoría nacieron en España.

Año de llegada a la localidad (Granada). Los resultados, en este caso, parecen coincidir con los anteriores del año de llegada. Son muy pocas las variaciones que existen entre ambas variables, por lo que 1995 (13%) es el año en que más número de alumnado extranjero llegó a la localidad granadina, del mismo modo, 1990 y 1991 (4,5% y 6,2% respectivamente).

Centro escolar en el que se encuentran. La descripción de los datos nos permite poner de manifiesto que la mayor proporción de sujetos escolarizados en Granada se encuentra en el centro concertado Ave María Casa Madre (12,4%). El segundo centro con el número más alto de alumnado matriculado, extranjero o de padre o madre extranjera, la encontramos en el colegio público Fuentenueva (7,9%), seguido del colegio público José Hurtado (6,8%).

Año de llegada al centro. Curso de entrada. Curso actual. El año que más sujetos llegaron a los centros fue 1995 (31,6%), coincidiendo con el año de llegada a la localidad. Desde este año hacia atrás hubo un progresivo decrecimiento, siendo significativo 1990 (5,1%).

El curso en el que ingresan los niños cuando llegan a la escuela es 4° de primaria (32,8%), seguido de 1° y 5° curso (16,9% y 16,4% respectivamente).

Respecto al curso actual, la mayoría de escolares estudiados se encuentran en 5° de Primaria (22%).

Nivel de español que poseen (escritura, oral, comprensivo). Otras lenguas que dominan. Cuando preguntábamos por el nivel de español (escritura, oral y comprensivo) de los alumnos y alumnas extranjeros o de padres extranjeros, los profesores, en su gran mayoría, nos contestaban que el nivel de éstos era muy bueno o bueno. En muy pocas ocasiones fue contestado este ítem como regular, malo o muy malo. Queremos resaltar la matización que el profesorado hacía al contestar este ítem, pues señalaban que éste es acorde al nivel en el que ellos y ellas se encontraban, donde, por lo general, su nivel académico no se correspondía con su edad cronológica.

En cuanto al último ítem (dominio de otras lenguas), el 40% de alumnos hablan otras lenguas. Las más habladas son el inglés (8,5%), el alemán (7,5%) y el árabe (6,3%).

3. CONCLUSIONES

De la experiencia de investigación seguida hemos obtenido tres tipos de conclusiones que queremos discutir ahora. Dos de ellas se centra en aspectos metodológicos que cuestionan la validez y utilidad de este tipo de estudios tan habituales y preocupantes en los trabajos interculturales (¿cuántos son...?), y una tercera conclusión gira entorno a los propios objetivos de la investigación.

3.1. Problemática y validez del procedimiento seguido en la recogida de datos

Para responder a esta cuestión tratamos de poner de manifiesto todos y cada uno de los problemas con los que nos hemos encontrado en los pasos reseñados para la recogida de los datos.

En el primer paso, el problema o incertidumbre surgió en torno a encontrar la fórmula que fuera más efectiva para obtener los datos.

Nuestra decisión fue la de mandar una carta a todos los colegios de Granada capital para informar de nuestra investigación y del carácter de la misma, pidiendo colaboración y permiso para nuestro acceso en el centro.

El segundo paso, para la recogida de datos, consistió en el contacto telefónico con todos aquellos centros que no nos dieron respuesta por correo. Esta fase no estuvo exenta de dificultades. Estas fueron: la posibilidad de disponer de un teléfono en la Facultad desde el que realizar las llamadas; la necesidad de llamar varias veces a los mismos colegios, al no contactar con los sujetos que directamente poseían la información; la necesidad de confirmar números de teléfono que resultaban ser incorrectos.

Las visitas a los centros ha sido la fase más larga y anecdótica, aportando gran cantidad de experiencias, similar a las que proporciona todo trabajo de campo a cualquier investigador. Con ello queremos referirnos a las dificultades, problemas y satisfacciones que las visitas a los centros nos han producido. La tónica general consistía en dejar los cuestionarios en una primera visita al centro, y pactar un plazo para pasar a recogerlos, de manera que éstos estuvieran cumplimentados. Este procedimiento conlleva la problemática de no estar en la fecha dispuesta y tener que volver otro día. Otras veces, era la propia investigadora la que debía pasar clase por clase preguntando al profesorado qué sujetos había con esas características, para preguntarle directamente a los niños/as los datos que se pedían en el cuestionario. Este procedimiento conllevaba la problemática de que en los casos en que el alumnado era de niveles inferiores no sabía responder a los diferentes ítems. Otros centros, la mayoría, y este ha sido el más grave problema al no poseer algunos datos solicitados en sus registros, entregaban a los niños los cuestionarios para que los rellenasen en casa, y muchos no volvían a entregarlos, aludiendo que todos “los papeles de la nacionalidad estaban en regla y no sabían por qué tenían que rellenar algo así”. Estas y otras quejas dadas por los padres hicieron que algunos centros se negasen a participar en la recogida de datos cuando en un principio habían dado su aprobación para pasar los cuestionarios.

Han sido muchos los problemas que nos han surgido en todas las fases descritas, quizás estos nos pongan de manifiesto que no sea este el mejor procedimiento a seguir para conseguir este tipo de datos, ya que desde los centros percibimos cierta reticencia a colaborar con nosotros, no por falta de voluntad o solidaridad con la investigación, sino porque realmente decían carecer de medios y personal para dedicarse a cuestiones que expresaban: “no respondían a sus necesidades ni intereses”.

3.2. Instrumento utilizado: el cuestionario.

La fase de recogida y descripción de los datos nos hace cuestionar el instrumento utilizado, ya que son muchos los cuestionarios que no están totalmente cumplimentados. El por qué de ello nos hace reflexionar sobre algunas cuestiones:

- Los centros no contaban con la suficiente información que se les solicitaba, así, por ejemplo, los ítems referidos al año de llegada a España y a la localidad, tanto de sus padres como de ellos mismos, son los que con más alta frecuencia se han abstenido de responder. Por ello, antes de elaborar nuestro cuestionario quizás debimos decidir solicitar sólo aquella información que supiéramos podían disponer y no aquellos datos que dificultara aún más la fase de recogida.
- La actitud reacia de los padres (en los casos en los que se les dio al alumnado los cuestionarios para que los rellenasen en casa) ha cumplimentarlos, nos pone de manifiesto que el cuestionario como instrumento utilizado para elaborar un mapa escolar se rechaza, ya que se percibe como algo frío, ajeno y que no muestra de forma clara los objetivos, intenciones y fines con los que se trabajan los datos que los sujetos brindan a la investigación.

Concluir, que la cantidad de alumnado extranjero, o de padres extranjeros, escolarizados en los colegios públicos, concertados y privados de la capital de Granada reflejada por el número de cuestionarios (176) que nos han llegado a nuestras maños, no tiene todo el sentido cuantitativo que pueda pensarse, aunque la cantidad de problemas mencionados en la recogida de datos, nos hace pensar que la población es mayor aunque no nos fue posible acceder a ella.

3.3. Conclusiones referidas a los objetivos de investigación

Nuestro primer objetivo giraba en torno a conocer las características básicas de la población infantil escolarizada de padres extranjeros o que ellos mismos nacieron en el extranjero. Tras todo el procedimiento seguido podemos decir que el prototipo de alumno/a inmigrante o hijo/a de inmigrante es:

- Mayoritariamente de sexo masculino aunque con un porcentaje importante femenino (42,5%).
- Mayoritariamente nacido en España y en el año 1990.
- Los progenitores son, uno extranjero y otro español. En el caso en el que es el padre el extranjero, de los países de los que con mayor frecuencia proceden son China y Marruecos; y en el caso, en el que es la madre extranjera, es Marruecos el país con un mayor porcentaje de procedencia.

-
- Alumnado que cursa 5° de educación primaria en un colegio público de Granada capital.
 - Su nivel es muy bueno en lo referente al dominio de español comprensivo, oral y escrito.
 - Sólo habla español y en caso de dominar otra lengua es el inglés o el alemán.

A partir de estas primeras apreciaciones queremos significar algunas de las conclusiones a las que hemos llegado en el debate de la interculturalidad.

Se ha convertido en un tópico hablar de diversidad, inmigrantes y extranjeros en las últimas tiempos, pero ¿realmente es significativa la presencia de escolares extranjeros o de padres/madres extranjeros?. Nuestros resultados nos llevan a responder que su presencia no es tan numerosa como cabría responder, si tenemos en cuenta que, tan sólo, hemos cuantificado ciento setenta y seis alumnos/as extranjeros o hijos de extranjeros.

Cifrar la diversidad cultural en relación a la procedencia nacional, nos hace plantearnos la cuestión de si son los países de procedencia una variable realmente válida para hablar de diversidad cultural en las aulas; ya que los resultados nos mostraron que la mayoría de los alumnos/as cuantificados son españoles y sólo uno de sus progenitores proceden de otro país, por lo que sería más acertado plantearnos el tema de la interculturalidad en torno a aspectos distintos a su país de origen.

Los datos cuantitativos debemos entenderlos como un aspecto más, pero no único ni exclusivo de diversidad, por lo que sería necesario tomarlo como punto de referencia o partida para introducirnos en las aulas y estudiar otras variables que realmente puedan mostrar la diversidad cultural.

De esta forma el mapa escolar se convierte meramente en un instrumento para localizar cuáles son los centros dónde se concentran el alumnado extranjero o de progenitores extranjeros. El mapa escolar es un primer paso para realizar investigaciones de carácter cualitativo sobre qué actuaciones pedagógicas realizar que permitan reconocer la diversidad cultural superando los posibles problemas en torno a este tema.

Por último, y en torno a la pregunta que plantea este seminario, ¿qué podemos decir en relación a si la escuela integra o excluye a la diversidad cultural?. Bastaría con señalar como ejemplo que de todos los sujetos encontrados, un importante porcentaje nacieron a principios de la década de los ochenta (69%); estos, en el momento actual, se encuentran escolarizados en cursos del primer ciclo de primaria (4° y 5°), no

correspondiéndose con el curso académico que por su edad deberían realizar, lo que nos hace entrever un retraso o estancamiento de este alumnado en su marcha escolar, que en algunos casos supera el límite de la legalidad, ya que hubo ocasiones en los que encontramos a sujetos de 16 años cursando estudios de 4° de educación primaria. La referencia a estos datos nos hace plantearnos la siguiente cuestión: ¿es un sistema integrador aquel que escolariza a alumnado de dieciséis años con alumnado de trece en un mismo aula y que procede de otro país?, ¿ésta es la única respuesta que el sistema escolar puede dar a la diversidad cultural en relación al distinto país de procedencia?, ¿integra el sistema educativo en relación a este tipo de diversidad cultural?...

MAPA ESCOLAR DE ALUMNADO EXTRANJERO Y/O DE
PADRES/MADRES EXTRANJEROS/AS EN GRANADA

El presente cuestionario pretende recoger una primera información general sobre la escolarización de los niños y niñas hijos/as de padre y/o madre extranjeros/as o de origen extranjero en Granada. El objetivo es confeccionar un mapa escolar de la distribución de alumnado extranjero y/o padres/madres extranjeros/as en centros escolares de Granada. La información será utilizada para la investigación de tipo estadístico que alumnas del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, están realizando. Los datos que de aquí se obtengan serán tratados confidencialmente. El presente cuestionario recoge información individual de cada niño o niña matriculado en el curso académico 1995-1996.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. País origen padre
2. Año llegada a España
3. País origen madre
4. Año llegada a España

5. Sexo
7. Año nacimiento.....
8. Lugar nacimiento.....
9. País nacimiento
10. Año llegada a España
11. Año llegada a localidad
- 12. Número de hermanos (sin incluir al encuestado):**
- 12.1 Varones (incluir edad de cada uno entre paréntesis).....
- 12.2 Mujeres (incluir edad de cada una entre paréntesis).....

13. Nombre Centro
14. Fecha de entrada
15. Curso de entrada
16. Curso actualmente

17. NIVEL DE ESPAÑOL QUE POSEE

(a contestar por el maestro redondeando la opción más correcta)

- | | | | | | |
|------------------|----------|------|---------|-----|---------|
| 17.1 Escrito | Muy bien | Bien | Regular | Mal | Muy mal |
| 17.2 Oral | Muy bien | Bien | Regular | Mal | Muy mal |
| 17.3 Comprensivo | Muy bien | Bien | Regular | Mal | Muy mal |

18. OTRAS LENGUAS QUE HABLA EL ALUMNO O ALUMNA

ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Josefa LAHOZ VARGAS

Encarnación MORENO FERNÁNDEZ

Luis Miguel JIMÉNEZ RAMÍREZ

Rafael MERA LUPIÁÑEZ

Equipo de Orientación Educativa de Cartuja
Delegación de Educación y Ciencia de Granada

INTRODUCCIÓN

Desde donde realizamos nuestro trabajo como profesionales de la orientación, con el profesorado, alumnado y familia, zona de actuación compensatoria con fuerte componente de población de raza gitana, es fundamental fomentar un fluido diálogo intercultural, con objeto de ayudar a elaborar diseños curriculares que preparen a las futuras generaciones para que la multiculturalidad no sea motivo de confrontación y conflicto, sino que les permita vivir pacíficamente.

Por tanto, nuestra labor es sensibilizar para aceptar la diversidad del aula y comprender cómo se han construido los grupos, ya que el sistema que se utiliza para clasificar a los individuos es el étnico-cultural. Y cada grupo, desde su concepción cultural, rechaza al que es diferente a él sin cuestionarse nada. Esta construcción de prejuicios es por no poner en duda nuestros propios conocimientos construidos.

Los modelos de intervención cultural han caminado junto con la idea de educación compensatoria, aunque la educación multicultural e intercultural no tiene por qué ser compensatoria.

Observamos cómo la realidad escolar se encuentra construida sobre fuertes contradicciones, entre el discurso pedagógico y la práctica académica; contradicciones, ya que hay que atender a la diversidad cuando hay que educar para un modelo escolar determinado. Así, muchas tareas escolares no tienen que ver con el dominio de la norma lingüística, sino con el desarrollo cognitivo. Asignamos unos estereotipos por el hecho de haber nacido en un lugar o por el de ser de una raza diferente.

Aunque la L.O.G.S.E. y los Decretos que la desarrollan abogan por la tolerancia, el respeto a la pluralidad y a la singularidad de cada individuo, en la práctica educativa, a veces, es más una intención de buenos principios que una realidad.

Es imprescindible una Orientación plural, que posibilite cambiar concepciones ancestrales y que ayude a someter a juicio nuestras tradiciones y nuestra identidad cultural, con el objetivo de enseñar a todo el alumnado a apreciar las diferencias culturales, a valorar y respetar lo ajeno en el contraste con lo propio, ya que la escuela debe garantizar a todos los grupos las mismas oportunidades para la expresión de sus particularidades.

El profesorado es consciente del papel aglutinador que la escuela juega en la configuración de una sociedad plural. También lo es de las dificultades que comporta dar respuesta adecuada a la diversidad que se vive de manera creciente en las aulas. Pero sabe que la educación debe atender a la diversidad contribuyendo a la formación de individuos capaces de integrarse social y culturalmente, si queremos que las futuras generaciones aprendan a mirar las cosas de otra manera.

1. MODELO DE ACTUACIÓN: SOLIDARIDAD Y COMPENSACIÓN

Hemos procurado que nuestro Plan de Trabajo Anual sea el resultado de una verdadera planificación interdisciplinaria y multiprofesional.

La intervención de los componentes del Equipo en los centros educativos se realiza según los siguientes criterios:

- Atención a todos los centros y alumnado de niveles no universitarios, ya sean públicos o privados concertados.
- Estructuración de tareas en áreas de trabajo.

Básicamente, y según la normativa legal, estas áreas son:

- Ámbito de orientación y acción tutorial:
- Área de apoyo a la función tutorial del profesorado.
- Área de orientación vocacional y profesional.
- Ámbito de atención a la diversidad:
- Área de atención a las necesidades educativas especiales.
- Área de la compensación educativa.

Por el enunciado de las áreas se ve que están todas, o pueden estar, íntimamente relacionadas entre sí. Según esto, los distintos profesionales del Equipo podrán intervenir en cualquiera de ellas.

Hemos elaborado diferentes programas de intervención, fundamentándonos en los principios de interdisciplinariedad, trabajo en equipo y estrecha colaboración con los centros y profesorado de la zona, mediante acciones dirigidas al alumnado, profesorado y padres.

Basándonos en el conocimiento de las necesidades de la comunidad educativa, estos programas son resultado del consenso establecido con los centros, fruto de la reflexión sobre el trabajo realizado en los cursos anteriores, y serán aplicados en unos colegios de forma sistemática y en otros nuestras actuaciones serán puntuales, de acuerdo tanto a las peticiones, como a nuestras posibilidades de respuesta. Dos serán los programas de intervención en el ámbito de la interculturalidad.

1.1. Programa de adaptación curricular como estrategia de atención a la diversidad¹

Objetivos:

- Facilitar el acceso al currículum del alumnado en situación de desventaja por carencias socioeconómicas y culturales.
- Posibilitar soluciones metodológicas y didácticas que den respuesta a problemas y necesidades educativas concretas del alumnado, y permitan compensar sus deficiencias.
- Dinamizar y coordinar al profesorado para la participación en Grupos de Trabajo y Seminarios sobre elaboración y puesta en práctica de las adaptaciones curriculares necesarias, partiendo de sus inquietudes y necesidades.

Actividades:

- Orientaciones dirigidas al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de los Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEPs), que clarifiquen los elementos que configuran el carácter compensador del Proyecto Educativo.
- Asesoramiento directo al profesorado (Apoyo a Ciclo y Tutores-as) para que su actuación responda a las características y/o necesidades del alumnado.
- Coordinación con el resto del profesorado de apoyo existente en los Centros (apoyo integración, ...) con el fin de establecer líneas de actuación conjunta que contemplen la singularidad de este alumnado.
- Organización y coordinación de sesiones de trabajo periódicas, para profundizar en los aspectos teórico-prácticos del proceso de elaboración y puesta en marcha de las adaptaciones curriculares.
- Dinamización y colaboración de Proyectos de Innovación, Grupos de Trabajo y Seminarios existentes en los centros y en la zona sobre adaptaciones curriculares a nivel de centro, etapa, ciclo y aula.

¹ La atención al alumnado escolarizado en Educación Infantil y Primer y Segundo Ciclo de la Educación Primaria ocupará un lugar preferente en el desarrollo del presente programa.

-
- Coordinación de Seminarios y/o Grupos de Trabajo que contemplen medidas curriculares (metodológicas y organizativas) de atención a la diversidad:
 - Seminario: "La Globalización en la Educación Infantil y Primer Ciclo de Enseñanza Primaria".
 - Seminario: "Adaptación del Programa Bereiter-Engelman: Desarrollo cognitivo a través del Lenguaje".
 - Asistencia directa en el aula en el proceso de aplicación de metodologías, programas específicos y técnicas y recursos que respondan a las características del alumnado de la zona.
 - Intervenciones con padres/madres, mediante reuniones, entrevistas, para concienciarlos de la importancia de su participación en el proceso educativo.

Temporalización:

A lo largo del curso escolar 1995-96.

Recursos:

- Humanos: el tutor de cada centro y los responsables en los distintos colegios.
- Materiales: según inventario existente en la sede del Equipo de Orientación Educativa y los que deba aportar cada centro.

Evaluación:

- Interna: autoevaluación continua como equipo de trabajo y actuaciones de cada uno de los miembros intervinientes en el programa.
- Externa: por el Equipo Técnico Provincial y/o Inspección de Zona correspondiente y por los centros y/o agentes participantes en el Programa cuyas actuaciones sean contempladas en los respectivos Planes de Centro.

1.2. Programa de absentismo y convivencia intercultural

Objetivos:

- Escolarizar al alumnado procedentes de minorías culturales y étnicas.
- Ajustar los proyectos curriculares a las características y necesidades de este alumnado, de modo que:
 - Se potencie su interés por la asistencia a la escuela.
 - Se evite el desfase escolar y los abandonos antes de culminar su proceso educativo.
 - Se facilite su integración social y cultural plena, el aumento de competencia del alumnado más desfavorecido... y como consecuencia mejoren los niveles de éxito escolar.

-
- Asesorar al profesorado para que pueda llevar a cabo la atención a la diversidad cultural y étnica de su alumnado.
 - Llevar a la práctica la educación en valores, que haga efectiva la tolerancia y la solidaridad entre el alumnado de sus respectivas culturas.
 - Incorporar en nuestra escuela la educación intercultural con un tratamiento transversal; de tal forma que sus objetivos estén presentes en los proyectos curriculares de centro, ciclo y aula y, por tanto, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle.
 - Sensibilizar progresivamente a la familia del alumnado absentista hacia una positiva valoración de la educación, como proyección futura de sus hijos/as.

Actividades:

- Incardinación del programa en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro.
 - Coordinación con las Instituciones competentes y otras Entidades (centros educativos, centro municipal de Servicios Sociales, centro de salud, asociaciones gitanas,...) al objeto de procurar la plena y normalizada escolarización de los niños/as residentes en los barrios de la zona.
 - Cooperación en la labor de seguimiento de la asistencia continuada del alumnado a la escuela.
 - Orientación y apoyo a los equipos docentes en el diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de centro, ciclo y aula desde una perspectiva de educación intercultural-compensadora.
 - Asesoramiento teórico-práctico al profesorado en la aplicación de programas específicos integrados en el curriculum con carácter compensador-preventivo, según necesidades prioritarias:
 - Programa de acogida: evaluación inicial (educación infantil y 1º ciclo de primaria y niños/as que llegan por primera vez al centro).
 - Programa de desarrollo cognitivo a través del enriquecimiento del lenguaje: adaptación del programa Bereiter (2º ciclo de la educación infantil).
 - Proyecto de Activación de la Inteligencia: desarrollo de las aptitudes y habilidades de la inteligencia (ciclos de la educación primaria).
 - Programa MATEL: material para el entrenamiento lector (3º ciclo de primaria y/o 1º ciclo de la secundaria obligatoria)..
 - Adaptación y difusión de materiales y recursos didácticos que incluyan el componente intercultural.
 - Desarrollo de actuaciones preventivas-compensadoras en las aulas del 2º ciclo de educación infantil y primer ciclo de primaria:
-

-
- Orientación y apoyo respecto a la evaluación contextualizada de las necesidades educativas que presenta el alumnado del grupo clase, vinculadas a los planos afectivo, de aprendizaje, convivencia, y/o relaciones; así como el papel del profesorado.
 - Asesoramiento con respecto a las adaptaciones curriculares a poner en práctica en el aula, referidas fundamentalmente a la metodología (organización, procedimientos didácticos, estrategias lecto-escritoras, integración de los programas específicos, materiales curriculares...), evaluación y priorización/secuenciación de contenidos u objetivos, diseño de unidades didácticas, etc., que den respuesta eficazmente a la diversidad cultural y étnica del alumnado.
 - Realización de valoraciones globales al alumnado que presente problemas de aprendizaje y/o adaptación derivados de déficit sociocultural y canalización, en su caso, hacia N.E.E.
 - Seguimiento continuado del trabajo pedagógico desarrollado con el alumnado que presenta absentismo escolar grave y establecimiento de criterios y asesoramiento al profesorado sobre las medidas educativas compensadoras más adecuadas a las características que presentan.
 - Apoyos tutoriales en la labor de orientación a las familias que lo requieran.

Para una mejor operatividad en las actuaciones del Programa se ve conveniente el establecimiento de una categorización del alumnado:

- Niños/as que necesitan una intervención previa a la escolarización.
- Niños/as a escolarizar inmediatamente.
- Niños/as con diferente grado de absentismo.
- Niños/as de abandono temprano del medio escolar.

Es nuestra intención el que la intervención sea global, actuando sobre todos y cada uno de los niveles en que se presenta el problema:

- Niños/as
- Familia
- Escuela
- Comunidad

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MULTICULTURALISMO: ILUSIÓN O REALIDAD

Virtudes MARTÍNEZ VÁZQUEZ

Dolores ÁLVAREZ RODRÍGUEZ

Alfonso MASÓ GUERRI

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Artística y Corporal
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Para examinar el tema del multiculturalismo en las manifestaciones artísticas y en la educación artística, las nociones convencionales no sirven de mucho. Solamente, usando un enfoque ampliado desde la necesidad de la actividad artística, como un comportamiento biológico y cultural del ser humano, podremos comprender e integrar sus múltiples y diversas creaciones. Los seres humanos necesitamos conceptualizar nuestro entorno para comprenderlo; para abarcar las formas de la vida cultural humana, en toda su riqueza y diversidad, construimos símbolos de los cuales el arte es una tendencia natural de cualquier ser humano en cualquier cultura.

De acuerdo con Cassirer los humanos, más que animales racionales, somos ante todo animales simbólicos. El intelecto humano necesita símbolos, por lo que el conocimiento es, en su verdadera naturaleza, simbólico.

Un símbolo no posee existencia real como parte del mundo físico; posee un sentido. En el pensamiento primitivo resulta muy difícil distinguir entre las dos esferas del ser y del sentido, se hallan constantemente confundidas: un símbolo es considerado como si estuviera dotado de poderes mágicos y físicos, pero en el progreso ulterior de la cultura se siente claramente la diferencia entre cosas y símbolos, lo cual quiere decir que la distinción entre realidad y posibilidad se hace cada vez más pronunciada (Cassirer 1993).

Para entender el arte adecuadamente es importante ver sus manifestaciones a través de la historia y de las diferentes culturas. Desde esta amplia perspectiva, se aprecia que el arte es común a todos los humanos de todos los tiempos y lugares, con independencia de la etnia, religión, cultura, género, etc., hay una subrayada y subyacente humanidad compartida.

Existe una necesidad universal para hacer arte. Este ímpetu está relacionado con otros apetitos o necesidades universales humanas, como la atracción por lo extraordinario e inusual. Rememorando a Adorno, el arte nos ayuda a hacer conmensurable al ser humano el recordado estremecimiento que en su mágica antigüedad era inconmensurable (Adorno 1986).

En un sentido más fundamental, el arte es la actividad de hacer cosas especiales: decorar el cuerpo u objetos, trabajar y actuar con el cuerpo con movimientos exagerados y expresivos, magnificar la voz natural en una canción... Esta tendencia a hacer especiales las cosas con las que convivimos, ayuda a explicar por qué las artes han tendido a prácticas religiosas mágicas y espirituales, estando relacionado con ocasiones importantes como el nacimiento, la vida y la muerte.

1. UNA REVISIÓN SOBRE EL ARTE DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Dissanayake (1992) compara las manifestaciones artísticas de las sociedades premodernas y modernas. En las premodernas el arte tiende a ser inmediato y de *performance* y a menudo no se separa en lenguajes diversificados como pintura, escultura, música, danza, etc. Una ceremonia religiosa conlleva aspectos visuales, gestos y danza, lenguaje poético y acompañamiento musical. La obra de arte es así la actividad misma más que el objeto. En tales casos, el hacer arte es pocas veces una vocación especializada, sino que participa activamente todo el grupo.

La tradición dicta ciertas respuestas al arte: gozo, maravilla, placer, trascendencia..., reafirmando todas esas respuestas los valores de la sociedad y unifican la identidad de esa comunidad, de hecho, en tales sociedades, el arte funciona para reforzar la solidaridad del grupo y sus creencias sobre el orden del mundo y el propósito de la vida.

Como resultado de un número de fuerzas sociales complejas e históricas interrelacionadas, incluyendo el capitalismo, el individualismo, el secularismo y la tecnología, el arte en la sociedad moderna ha llegado a ser menos una forma de práctica social y más una forma de ideología.

La idea del arte ha sido constreñida y elevada a significados específicos u obras: pinturas, sonatas, poemas, danzas, etc., producidas por especialistas conocidos como artistas, siendo ésta concepción del arte fundamentalmente europea, teorizada por la filosofía griega, desarrollada por el Renacimiento y establecida con un *corpus* teórico en la Ilustración.

Como consecuencia de estos cambios, la respuesta moderna a las obras de arte es generalmente privada. Para ciertos individuos puede ser una fuente de autotranscendencia o de un sentido de unión con el universo.

El arte moderno para Dissanayake es intrínsecamente elitista y exclusivista, incapaz de unificar los grupos sociales porque requiere educación y una sensibilidad cultivada para ser entendido. Exige una excesiva especialización.

Fernando Savater habla del arte en los siguientes términos:

convertido en una mercancía privilegiada que sólo unos pocos pueden tasar, necesitado de revoluciones perpetuas y cada vez más inocuas, exhausta o domesticada la provocación de las vanguardias, momificado en espectáculo de masas por obra de los grandes museos y de las exposiciones colosales, prestigiado con una extraña dignidad que tiene a la vez algo de sagrado y mucho de circense, los productos artísticos se nos hacen triviales y remotos, sin dejar por ello de resultar imprescindibles (Savater 1993).

En definitiva, la tendencia moderna del arte, como máximo, ha llegado a ser una acomodación para producir objetos que puedan ser comprados y vendidos o mostrados para percibirlos estéticamente.

Para Allan Wallach, el modelo eurocentrista sobre la obra de arte conlleva convenciones derivadas de la cultura griega y renacentista, que potencian la obra de arte individual, producto de "grandes genios" masculinos a los cuales las disciplinas históricas y las instituciones rinden permanente pleitesía, obviando la construcción socializada de la actividad artística como producto biológico y colectivo del ser humano (Wallach 1992).

En los años sesenta, en plena crisis de las humanidades, dado el auge imperante de la tecnologías punta y la guerra fría, surgieron interrogantes nuevos desde el feminismo, el marxismo, la semiótica y la deconstrucción. Todas estas tendencias críticas se desarrollaron durante un largo periodo, resistiendo incluso a las discusiones teóricas más elementales. Hoy, estas nuevas teorías amontonadas incorrectamente e indiscriminadamente se las denomina "revisionistas".

Wallach afirma que el revisionismo golpea a una disciplina egocéntrica como un rayo indeterminado los conceptos y asunciones alrededor de los cuales la historia del arte se ha desarrollado como disciplina.

Uno de los primeros gérmenes de esa visión crítica sobre la historia del arte se encuentra en el texto "¿Por qué no hay grandes artistas mujeres?" de Linda Nochlin (1971). Además de tratar el tema de la construcción masculina del genio, cuestiona la idea de la "grandeza" como una cate-

goría de la historia del arte. Dos años más tarde, T.J. Clark (1973) continúa con el revisionismo resucitando la cuestión de la determinación social en arte, que fue suprimida e invalidada durante la guerra fría. Los dos fueron pioneros de un movimiento que transformó, eventualmente la disciplina, a pesar de que la mayoría de los/las historiadores/as continúan desarrollando sus investigaciones desde una visión tradicional del arte. Sin embargo, la teoría crítica sobre la historia del arte sigue su curso incorporando y ampliando los marcos de referencia con el feminismo, la historia social, la política y la economía.

La ideología revisionista está basada en cuestionar la idea de que una obra de arte posee un significado universal o trascendente. Las obras de arte son consideradas como artefactos o grabaciones históricas y descubrir su significado exige el estudio de las condiciones sociales y culturales en las que fueron producidas. La transformación cultural no se produce sin cambio social. Aunque podamos argumentar que la crítica al eurocentrismo está ganando terreno o fundamentándose, el multiculturalismo está en constante peligro de ser transformado en su opuesto, de llegar a ser una excusa para construir guetos y para hacer más profundas las divisiones entre grupos culturales.

Hoy, las iniciativas multiculturales conllevan una oposición bien fundamentada y determinada. Se trivializan las aportaciones diversas y diferentes del multiculturalismo, incorporándolas como “exóticas”, “curiosas” o “primitivas” en un contexto social que quiere ser “políticamente correcto”.

Dos posiciones antagónicas en la historia del arte están cada vez más definidas: la neoconservadora y la revisionista. Los/as neoconservadores/as como “guardianes del parnaso” se autoerigen custodios de los conceptos tradicionales en arte y cultura. Tienen un mayor acceso a los medios que sus oponentes y dirigen los términos del debate. Los/las revisionistas o historiadores/as críticos que abogan por un cambio en las concepciones establecidas. La versión que predomine es, fundamentalmente, una cuestión política. Se nos presentan dos opciones ante las cuales tenemos que tomar partido: una cultura exclusiva y mitificada del pasado o una cultura más abierta, diversa y democrática del futuro.

2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA MULTICULTURALIDAD

Poner en práctica una educación multicultural en un contexto occidental no es una cuestión sencilla. Debemos incorporar muchas cultu-

ras diferentes y sistemas de creencias diversas. No hay una cultura mejor que otra. Sin ninguna duda enfatizando el arte de una sociedad como intrínsecamente superior a otra, en alguna escala de valores, sólomente generaremos conflicto y una visión unívoca de la realidad plural y diversa.

Es más importante, para lo representativo de cada cultura, darse cuenta de que lo común al ser humano conlleva y precede a su diferenciación cultural porque solamente podemos apreciar constructivamente las diferencias en las culturas individuales, en la comprensión profunda de nuestras tradiciones y necesidades comunes.

El arte, introducido adecuadamente en la educación, puede ser el lugar común de las diversas y diferentes culturas, como una vía para armonizar las diferencias. Es necesario que la educación artística en las escuelas y en las comunidades sea enfocada como respuestas culturales a las necesidades comunes del ser humano como especie universal y no tanto como la expresión univalente de una cultura en particular; esto es, el arte como testimonio de la humanidad.

La vida en las sociedades modernas tiende a ser fragmentada materialista y competitiva y el arte puede ayudarnos a reconocer y articular lo que es especial y valorable en nuestra existencia diaria.

El arte es un poderoso instrumento para dar forma a nuestra visión del mundo (Chalmers 1992).

Una educación artística para la vida en los albores del siglo XXI no puede ser ajena a un panorama artístico lleno de incertidumbres desde el resquebrajamiento del mito de las vanguardias, en su permanente y angustiante búsqueda de "lo nuevo" disuelto en un mecanismo gestual pleno de simulacro, siendo precisamente ese hecho lo que extingue su fuerza.

La lectura del mundo se ha hecho más compleja tras la quiebra de los grandes relatos modernos. Pero, como contrapartida, estamos adivinando que se ha hecho también más rica. El fin del eurocentrismo y el triunfo de la pluralidad cultural se insinúan como elementos que contrarrestan el anuncio de una total información de la cultura. Ya no podemos pensar, ni sentir, el mundo según los criterios que dieron pie al nacimiento, desarrollo y culminación de los mitos modernos ...lo que importa es hablar en términos de sensibilidad, tratando de intuir las figuras de la época, los signos del tiempo: la materia prima que el arte transfigura para ofrecerla más allá de su inmediatez (Argullol 1995).

El valor principal de la educación artística reside en proporcionar un conocimiento del mundo, haciendo una aportación única a la experien-

cia individual, que mediada socialmente, es enriquecida en un *continuum* permanente.

La antropología puede ofrecer un importante sustrato para un enfoque en la diversidad cultural. La educación artística debe ser impregnada e influida por las ciencias sociales: antropología, sociología. Así, el estudio de artistas y su socialización o sus valores culturales específicos y sus condiciones de cambio que influyen en la educación artística pueden ser investigados más minuciosamente.

El arte debe ser examinado como sistemas de significados que codifican los valores e ideologías en su tiempo y lugar. Los teóricos de la Escuela de Frankfurt y otros han apuntado que el significado de una obra depende de las expectativas culturales del contexto donde se contrasta. Esta noción tiene implicaciones para la educación artística en un mundo de diversidad cultural. Para Chalmers, el propósito "sin tiempo" para todo arte "es incrementar nuestro sentido para ser no sólo aquí y ahora, sino en el *continuum* del tiempo y la tradición".

Sólo viendo al arte como un proceso de acción e interacción humana, se dará un mayor impacto cultural y significado a la educación artística. El arte es creado como una respuesta humana a un tiempo y lugar, particular, en la historia y el alumnado necesita comprender lo valores particulares generados por y a través de las obras de arte que pueden ser específicos de una cultura o universales.

La educación multicultural es una caja de resonancia de pedagogía educacional y prácticas que requiere la representación colectiva de todas las culturas y grupos como significantes para la producción de conocimiento.

Multiculturalismo y pluralismo deben ser conscientemente apuntalados en los contenidos, formas docentes y disciplinas. El profesorado de educación artística debe erradicar visiones trivializadas de las culturas no occidentales formulándose preguntas como:

- ¿Las fuentes que utilizamos reflejan múltiples visiones, valores e ideas de forma no trivial?.
- ¿Se confrontan estereotipos, racismos, prejuicios?.
- ¿Los materiales que utilizamos son sensibles a los diversos estilos de aprendizaje y pueden ser adaptados a variedad de estrategias instruccionales?.

Es obvio que la realización de estos objetivos dependerá del compromiso personal y profesional de cada profesor/a en la construcción de una "comunidad preocupada" en la cual cada alumno/a pueda inscribir

su sello personal y también un trabajo colectivo en la formación de una estructura organizativa entre sistemas escolares, universidades, museos e instituciones culturales a nivel local y nacional.

Desde esta perspectiva, es evidente que la implementación de currícula multiculturales es un reto para que, al actuar desde nuestras creencias colectivas, las voces y visiones múltiples queden reflejadas en los contenidos, procesos y estructuras de las teorías en educación artística.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. W., 1986. *Teoría estética*. Madrid, Taurus.
- ARGULLOL, R., 1995. Cuando nuestro siglo sea ya el siglo pasado. *El paseante*. Madrid, Siruela
- CASSIRER, E., 1993. *Antropología filosófica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CLARK, T. J., 1973a. *The Absolute Bourgeois*. Nueva York, Graphic Society.
- CLARK, T. J., 1973b. *Image of People*. Nueva York, Graphic Society.
- CHALMERS, F. G., 1992. How Does DBAE Respond to Cultural Diversity?. Getty Center for Education in the Arts. *Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity*. Santa Mónica, Centro Getty.
- DISSANAYAKE, E., 1992. Species-Centrism and Cultural Diversity in the Arts. Getty Center for Education in the Arts. *Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity*. Santa Mónica, Centro Getty.
- EISNER, E. W., 1995. *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.
- MASON, R., 1988. *Art Education and Multiculturalism*. Beckenham, Kent. Croom Helm.
- NOCHLIN, L., 1971. Why Have There Been no Great Women Artists?, 480-510.
- ORTEGA y GASSET, J., 1986. *La deshumanización del arte*. Madrid, Alianza.
- SAVATER, F. y otros, 1993. *Los espectáculos del arte. Instituciones y funciones del arte contemporáneo*. Barcelona, Tusquets.
- THURBER, F. E., 1992. Cultural Diversity and Dbae: the Challenge of One Word and Multiple Vision. Getty Center for Education in the Arts. *Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity*. Santa Mónica, Centro Getty.
- WALLACH, A., 1992. Revisionist Art History and the Challenge of Cultural Diversity. Getty Center for Education in the Arts *Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity*. Santa Mónica, Centro Getty.

LA MÚSICA COMO ELEMENTO INTER E INTRACULTURAL EN EL AMBIENTE SOCIO-EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE CEUTA

África RODRÍGUEZ BLANCO

Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B.
Universidad de Granada, Ceuta.

1. DESCRIPCIÓN DEL MARCO SITUACIONAL

Ceuta es un trozo de tierra española enclavada en el Norte del Continente Africano del que es puerta principal. Separada de la Península Ibérica por los 14 kilómetros del Estrecho de Gibraltar, de 20 km² de extensión, y ubicada en el Norte de Africa, pertenece al Estado Español, es ciudad limítrofe con el Reino de Marruecos. Esta orientación geográfica la ha hecho durante siglos el paso y encuentro de diferentes culturas. Hoy, podemos decir que su población es heterogénea y diversa por su procedencia de diferentes culturas y religiones (Hindúes, islámicos o musulmanes, hebreos y cristianos). En este perfil de 20 km² donde vivimos unos 80.000 habitantes de forma permanente, se da la diversidad de población siguiente:

- Europeos cristianos o cristianos españoles de origen, el 70%, con unos rasgos definitorios que no difieren del resto de la comunidad española.
- De origen hindú 2,5%.
- De origen hebreo el 4%.
- De origen islámico o musulmanes el 22%.
- Otras etnias el 1,5%.

De esta diversidad de población es la que el profesor se encuentra en el aula, provocándole a veces un fuerte choque cultural y en ocasiones se denota en el alumnado graves problemas de adaptación a la escuela, traduciéndose en una problemática relación con sus iguales y adultos.

Al observar las estadísticas, es destacable la influencia de la cultura islámica, que además se ve propiciada por la proximidad geográfica y la influencia de los medios de comunicación (televisión, radio), ya que sus ondas son captadas con facilidad en esta ciudad, circunstancia que no se dan en los otros núcleos de población que podríamos por tanto calificarla como la minoría mayoritaria, cifrada de hecho en unos 23.000 habitantes, sus orígenes son: procedencia marroquí, con altísimo nivel

de analfabetismo (45,32%), de status socio-económico y cultural bajo, con graves problemas de inculturación y bilingüismo.

El crecimiento de población es mayor en la musulmana y va paulatinamente aumentando a la inversa que ocurre en los otros grupos de población dándose un índice de natalidad de 4,2 hijos por familia.

En las estadísticas elaboradas por la Dirección Provincial del MEC se pueden comprobar los siguientes datos:

- La población musulmana se encuentra en la totalidad de los Centros Públicos en un porcentaje que oscila entre el 10% y el 100%.
- En los Centros privados o concertados esta incidencia es menor y en algunos casos ni existe, creemos que es por la tendencia a impartir una formación eminentemente religiosa católica. Sin embargo a estos Colegios sí acuden la población de alumnos hindúes y hebreos casi en su totalidad.

Es destacable que en Ceuta no existe una población gitana significativa por su número de componentes, centrada en la clase baja con todas sus connotaciones, y con las mismas características de igual extracción del territorio nacional. Esta se encuentra repartida en diversos Centros Educativos.

2. REFLEXIONES SOBRE EL HECHO SOCIOLÓGICO

Ante la realidad intercultural que hemos reflejado anteriormente, pensamos en la necesidad de encontrar unos medios adecuados, con unos materiales lo suficientemente motivadores, que propicien una enseñanza adecuada y con óptimos resultados.

Es evidente que los intercambios, la influencia entre los países son un factor positivo, pero hay que saber “cómo” y “con qué medios” se pueden resolver los problemas de las interacciones culturales de los distintos pueblos.

Sus diversidades musicales son notables, sus esquemas rítmicos cargados de obstinatos. Las melodías con una intratonal con cuartos, octavos de tono, que convierten a su escala melódica, en comparación con la occidental (tonos y semitonos) con una amplitud de sonidos difícil de comprender y aceptar. *No aceptamos lo que no conocemos.*

Pensamos en la necesidad de encontrar un material musical variado y selecto en calidad, que sea útil para un encuentro y comprensión de

sus músicas, siendo un medio de comunicación y lenguaje, evitando con ello barreras culturales y enriquecerlo con la utilización de las raíces folklóricas.

La música no sólo es una diversión o fuente de satisfacción espiritual, sino sobre todo un modo privilegiado de expresión capaz de transmitir un lenguaje de carácter universal.

Es evidente que los intercambios, la influencia entre los países son un factor positivo, pero hay que saber “cómo” y “con qué medios” se pueden resolver los problemas de las interacciones culturales de los distintos pueblos.

Detrás de la música se encuentran los pueblos del mundo con sus costumbres, tradiciones, manera de ser, su cultura. Pues las alegrías, las penas, las celebraciones han impulsado al hombre a hacer música con cantos, ritmos, movimiento o danzas. Por tanto creemos que la música puede ser utilizada en la escuela no solamente como elemento educativo, sino también como arte-cultura. Es conveniente que los alumnos comiencen a conocer y comprender el entorno inmediato, la riqueza de su contenido.

El folklore, compendio del saber popular y su expresión musical, con su vertiente lúdica, quizás sea el instrumento musical para hacer comprender al niño las raíces de su entorno. Al mismo tiempo, descubre que su aportación se ve altamente enriquecida con la participación de los demás, logrando colectivamente aquello que nunca habría alcanzado solo. El folklore como expresión del pueblo, debe estar vivamente presente en una educación en la que se otorga importancia a la expresión y comunicación.

Con una formación musical integral creemos encontrar el medio de suavizar el choque cultural que supone para los niños de Ceuta su adaptación a la escuela y su relación con sus compañeros y profesores.

A través de la música como medio globalizador, integrador y motivador, con las materias y conocimientos propios de la etapa infantil y juvenil, llevaremos a este alumnado hacia un entorno socio-cultural común, respetando sus raíces culturales y partiendo de ellas (a través de una selección musical autóctona) como lo más cercano al alumnado, para conseguir el conocimiento correcto del lenguaje y así, tanto unos como otros, tengan un conocimiento de sus culturas y aprendan a través de este conocimiento a *respetarla y a respetarse*.

El niño que baila o canta, colectivamente, está ejercitando su integración grupal, consiguiendo hábitos que eliminan la timidez y el rechazo, al mismo tiempo que aumenta su autoestima.

Habitualmente ha sido el campo de las aptitudes cognitivas en relación con el rendimiento académico, los que con más insistencia ha acaparado la atención de los investigadores educativos y en el que se han encontrado relaciones más consistentes y claras. Sin embargo, la psicología, que empezó estableciendo una relación unívoca entre aptitud y eficiencia escolar, ha pasado progresivamente a adoptar una posición más crítica que enfatiza y pone de relieve el importante papel que juegan los factores extraintelectuales, tanto en la adquisición de conocimientos como en la relación de tareas típicamente académicas.

El fundamento teórico de esta posición, que en nuestro país ha abierto una fructífera línea de investigación (Pelechano 1972; González García 1973; Lerena 1976; Gimeno 1976; Roda, Avia y Morales 1976; López y López 1978; Pérez Serrano 1978; Martín del Buey 1984;...), estaría en la aceptación de que el aprendizaje, y por ende el rendimiento, es un tipo de actividad en la que está implicada la totalidad de la persona y no solamente sus funciones cognitivas. Fox (1971), señala en su estudio más de cuarenta variables determinantes del aprendizaje escolar, lo que nos lleva a suponer la gran trascendencia que tienen en la determinación del rendimiento, los aspectos actitudinales, valorativos, motivacionales, emocionales, etc., de los alumnos.

3. GRANDEZA Y EXIGENCIA DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

En nuestra opinión, el educador por el arte debe ser consciente de la importancia de su misión y del papel irremplazable que puede desempeñar en la sociedad de nuestro tiempo.

El aprendizaje de las materias artísticas es frecuentemente la única oportunidad que tiene el hombre para encontrar sus raíces profundas, para reconciliarse consigo mismo, cuerpo con espíritu, sentimiento con intelecto. El que se dedique a esta actividad debe ser consciente del poder que ostenta y de la importancia de la tarea que le espera: se trata de dar al alumnado un alimento que no hallará en el ejercicio meramente física, ni en el aprendizaje técnico o intelectual. Únicamente la enseñanza artística bien entendida, servirá de maravilloso antídoto contra la mecanización y la aridez que padece nuestra vida actual.

La música ocupa entre las materias artísticas un lugar privilegiado en la educación y en el pleno desarrollo del ser. El hombre conoció desde la más remota antigüedad el poder evocador de los sonidos, que asociaba con una fuerza mágica irresistible; el oído es el centro vital del hombre, el centro de su equilibrio psicofisiológico. Educarlo, abrirlo a un campo más amplio de vibraciones, formar en una audición abierta y activa al

mismo tiempo, es ayudar a que el hombre encuentre su lugar adecuado en el mundo.

El niño debe enriquecer la paleta de sus percepciones para vibrar ante la mas ricas y sensibles manifestaciones del arte, y para captar la belleza que puede descubrir en cada cosa (Maurice Martenot 1993, 25-30).

“Hacer que la luz penetre en lo más hondo del corazón humano: esa es la vocación del artista”. Este pensamiento de Shumann anticipa con justeza la intención de llevar la música hasta las profundidades del alma porque allí es donde se genera el amor por las cosas. Y que ese amor por la música transite luego por los cauces formativos veraces y exigentes.

4. FUNDAMENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

A veces se cree que el arte musical solo pueden comprenderlo algunos elegidos. Es un error; nadie está incapacitado para comprender, y sobre todo, para sentir la música. Es fácil comprobar que cualquier persona, sea cual sea su grado de cultura es capaz de emocionarse al oír la música característica de su región, ¿por qué? porque la siente y la comprende. Al igual que con su música regional, esta persona es susceptible de emocionarse con obras de mayor complejidad; sólo precisa para ello que comprenda el sentido que tienen los sonidos percibidos bajo la forma de sinfonía, ópera, sonata...

La música, siendo como es a la vez lenguaje, arte y ciencia debe ser considerada bajo estos tres diferentes aspectos.

- Como *Lenguaje*: El compositor utiliza sonidos (palabras) que al estar ordenadas (frases) son capaces de transmitir en un idioma universal la emoción y la belleza a sus semejantes.
- Como *Arte*: La obra musical en sus variadas formas, se halla condicionada a las leyes del ritmo y de la consonancia. El intérprete debe conseguir además de la comprensión de la partitura un conocimiento personal o histórico del compositor para conseguir una comunicación compositor-intérprete.
- Como *Ciencia*: La música además es ciencia matemática. Todos los elementos que concurren en la elaboración de una obra musical (el ritmo, la entonación, la intensidad, el timbre, la armonía y el contrapunto) tienen su explicación y razón de ser en los cálculos numéricos.

Vemos pues, que la música, por distintos caminos, al considerarla lenguaje, arte y ciencia, nos produce diversas sensaciones a través de las cuales nos acerca a su comprensión.

Pero la música es también historia y en su discurrir vamos conociendo expresiones, formas, gustos que nos van reflejando los modos de vida, pensamientos y culturas de otras épocas y latitudes. Acercándonos, aunque sea ligeramente, a conocer el origen e historia de la música, en la seguridad de que han de ayudarnos considerablemente a una mejor comprensión y a un mejor goce de los conciertos y audiciones musicales que tengamos la disponibilidad de escuchar.

En este conocimiento personal o humano de la música, podemos distinguir tres áreas de comunicación:

- En un primer plano distinguimos el área del oyente, en la que se desarrolla una aptitud receptora, pasiva y no transmisora o comunicativa.
- En un segundo plano, intermedio entre el compositor y el oyente, distinguimos en el área del intérprete, una aptitud receptora de la idea del compositor, de su momento histórico y en la que se pone de manifiesto el conocimiento del lenguaje musical, leyes sonoras que a la vez el será transmisor de este conocimiento al oyente.
- En un plano superior se encuentra el área del compositor, que comunica con las anteriores áreas citadas, a través de su idea que transmite por medio de su obra musical, utilizando unas formas estéticas en la composición y como medio de comunicación, la partitura.

A modo de reflexión, podemos ver la necesidad de ir aumentando el número de componentes del área del intérprete y del compositor, ya que son áreas más creativas y por tanto más participativas en la forma artística de la música. Tras un tiempo de formación, con metodologías adecuadas, creemos que en España iremos consiguiendo ese logro que es la gran aspiración de las personas implicadas en la formación musical.

5. SELECCIÓN DE LOS MÉTODOS MUSICALES

Entendemos que el método didáctico se debe considerar como una variable condicionada por otras. Debe ser una opción, algo que elegimos, que decidimos realizar al servicio, en este caso, de un proyecto de formación de profesionales de la música.

El profesor nóvel suele utilizar con el alumnado los mismos métodos que usaron con él durante su época de alumno/a. De aquí se deduce

que la responsabilidad es doble, por la razón de que si no se seleccionan métodos adecuados para el aprendizaje de los futuros profesores de música, no sólo ellos saldrán perjudicados, sino que a su vez, por efecto de rebote, afectará a sus futuros alumnos.

En la selección y utilización de los métodos didácticos, se parte del principio de que ningún método excluye a otro, y que ninguno por sí solo puede ser suficiente para cubrir la variedad de objetivos y actividades para la formación musical completa.

A principios del siglo XX comienza en Europa un interés por descubrir una secuencia de aprendizaje que lleve a una enseñanza de la música de una forma más lógica y con deseos de que el alumnado perciba la música de una forma más intensa y completa.

Jacques Dalcroze, escribió su pensamiento e idea sobre la música y la pedagogía, que aun en nuestra época nos muestra una verdad de la vida, la verdad de la música y del movimiento:

A mi modo de ver, la educación musical debería basarse por completo en la audición, o en todo caso en la percepción del fenómeno musical mediante el oído que se acostumbra a captar las relaciones entre las notas, tonalidades y los acordes y el cuerpo entero, por medio de ejercicios especiales, iniciándose en la apreciación de la rítmica, la dinámica y los matices agógicos de la música (Jacques Dalcroze 1926).

Según la concepción de Dalcroze, la percepción por el oído está íntimamente ligada al papel que juega el cuerpo como intermediario entre los estímulos del sonido y la conceptualización de éstos sonidos. Así, a través de actividades espontáneas o sugeridas, canto, improvisación vocal, la percepción del oído se refuerza, las aptitudes auditivas se desarrollan y el proceso de lectura y escritura se facilita enormemente.

Preconizaba Dalcroze, que la formación del oído debe comenzar en edad temprana, pero que el entrenamiento rítmico (que puede comenzar a cualquier edad) debía de proceder al estudio de las relaciones de los sonidos. El oído estará así preparado por actividades rítmicas basadas sobre las respuestas de los estímulos auditivos. Para él, la primera meta de la formación del oído sería la de desarrollar la capacidad de producir sonidos vocalmente. Es primero a través de la voz como puede ser comunicada la comprensión de los sonidos. Reiteradas las percepciones de oído y la utilización de la voz, conduce a una "conciencia del sonido". esta "conciencia", tal como la explica Dalcroze, es la facultad del espíritu de percibir y reconocer, "sin la ayuda de la voz o del instrumento, toda combinación de sonidos y de distinguir cualquier melodía o armonía comparando los sonidos que lo componen".

Confirma Dalcroze, que la sola posesión de un buen oído o de una buena voz no prueba la capacidad musical. Un músico es el individuo que tiene buen oído, imaginación, inteligencia y capacidad de sentir y comunicar las emociones artísticas. Así, para desarrollar un oído musical, el individuo debe ser capaz, no solamente de percibir y responder a todas las cualidades de los sonidos, sino, también, al cambio de ritmos, articulaciones y matices. Esta constante preocupación de desarrollar las cualidades musicales de los estudiantes está presente en todos sus escritos y fue precursor de metodologías como las defendidas por Maurice Chevais; Justine Ward; Karl Orff; Zoltan Kodaly; Edgar Willens; etc., que podemos decir a modo de resumen de todos ellos y preservando los modos y técnicas así como material específico que caracteriza particularmente a cada uno, que tienen en común el desarrollar la metodología de forma activa, anteponiendo la práctica a la teoría, estimulando al alumno a través de actividades auditivas, vocales, sensoriales, afectivas y corporales, haciéndolo partícipe en actividades intelectuales.

6. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN NUESTRO PAÍS

El primer intento positivo de introducir una formación musical aparece en nuestro país en la Ley General de Educación (4 de agosto de 1970), que expresa la necesidad de "apreciación y expresión estética" (artículo 16). Es un intento de conseguir la educación integral "igual para todos y adaptada en lo posible a las aptitudes y capacidades de cada uno" (art. 15.1.).

En contraste con estas buenas intenciones legislativas, que venían a paliar deficiencias pasadas, es curioso y desalentador al mismo tiempo, observar como el español no digamos medio, sino el universitario no ha llegado a alcanzar el nivel necesario y conveniente, comparado con el europeo habitante en otros países de la Unión.

En la actualidad estamos inmersos en una reforma educativa que ha disparado las esperanzas de todos los implicados en la educación musical. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE- (1/1990, 3 de Octubre), contempla unos bloques de contenidos en los que se pretenden alcanzar unos objetivos que llevarán a cubrir un área específica de la formación musical: Vocal y Auditiva; Rítmica y Danza; Instrumentación; Historia y Cultura; Lenguaje Musical. Existen otros bajo el epígrafe de Dramatización que sin ser exclusivamente para música sí está muy relacionada con ella.

El tratamiento que se le dará a estos conocimientos, si bien respetando la individualidad para alcanzar los conocimientos en una secuencia analítica, es en forma de globalización e interdisciplinalidad.

Entre las exigencias de las normas de desarrollo de la LOGSE (Real Decreto 1344/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, Anexo) con relación al profesorado cabe señalar, por ejemplo las siguientes:

- La necesidad del trabajo en equipo por parte de los profesores del ciclo para elaborar sus programaciones y tomar decisiones metodológicas coherentes, así como para fijar los criterios de evaluación.
- La implantación de una metodología activa y globalizada, en función de las características del alumnado de educación primaria.
- La adopción de una postura eminentemente motivadora y facilitadora del aprendizaje del alumnado, cuyo papel activo los convierte en protagonistas de su formación, etc.

7. CONCEPTOS: GLOBALIZACIÓN/INTERDISCIPLINARIEDAD

El denominado curriculum integrado puede resolver la dicotomía y/o duda planteada a la hora de optar por una denominación del curriculum que integre a su vez los argumentos que justifican la globalización y los que proceden del análisis en torno a la interdisciplinalidad del conocimiento.

El concepto globalización se fundamenta en razones de carácter psicológico relacionadas con la peculiar estructura cognitiva y afectiva del niño, respetando y acomodándose a la peculiar idiosincrasia del desarrollo y aprendizaje infantil.

Por su parte, el vocablo interdisciplinalidad, surge como alternativa capaz de corregir los errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentalizada y sin comunicación entre las disciplinas.

Las formas que puede adoptar la interdisciplinalidad son numerosas (Torres 1987a). Sin embargo, una cosa va a ser la interdisciplinalidad científica y otra la interdisciplinalidad pedagógica. La primera, viene marcada por las necesidades de las disciplinas para hacer frente a un problema o cuestión determinada y es condición para la producción de nuevos conocimientos: mientras que, la segunda, se decide sobre la base de las probabilidades de la comprensión y apropiación de los contenidos culturales por parte del alumnado.

La organización de los conocimientos y de la experiencia humana (Torres 1988), van desde la agrupación disciplinar, tal y como hoy la

entendemos todos, pasando por los llamados "ámbitos de significación" de Ph. Phnix, hasta la nueva terminología de las "áreas de conocimiento y experiencia".

Un profesorado que trabaja en equipo e investigador al mismo tiempo, es algo consustancial al modelo de currículum integrado.

8. LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

A lo largo de los años que llevo ejerciendo la docencia, en un primer momento en la Escuela de E.G.B. y en la actualidad en la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ceuta, así como en el Conservatorio Profesional de Música de esta ciudad, vengo observando el deficiente estado en que se encuentra la Educación Musical en nuestra ciudad, en relación a los grupos de población.

Entiendo que se hace necesario una enseñanza sistemática de la música, basada en una motivación efectiva, alcanzando los niveles básicos del escolar en el conocimiento de los diferentes aspectos de la educación musical (instrumentación, tanto vocal, movimiento rítmico y danza, lenguaje musical e historia).

La importancia de la investigación afecta al cambio de la introducción y motivación de la enseñanza de la música, de tal manera que los contenidos de estos nuevos procedimientos que ha de utilizar el profesorado, modifique los presupuestos y anteriores modelos de enseñanza. Los efectos de estos nuevos procedimientos repercutirán indudablemente en el aprendizaje de la música, cambiando procedimientos didácticos que hasta ahora se han mostrado poco fructíferos y recomendando nuevas formas de actuación didácticas, así como de programación de objetivos y contenidos.

9. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Como ya se viene apuntando, los objetivos que proponemos en este proyecto son los siguientes:

- Ofrecer de forma graduada y como contenido de enseñanza-aprendizaje de la música -los diferentes métodos y técnicas específicas para la enseñanza de la misma.

-
- Determinar los mecanismos motivadores para introducir al alumnado adecuadamente en el aprendizaje de la música.
 - Determinar las diferencias en el rendimiento del alumnado, ante nuevos contenidos de aprendizaje.

10. METODOLOGÍA

Sujetos. La muestra estará constituida por alumnado de un Centro Escolar en que funcionen grupos paralelos de un mismo curso, teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra habrá de ser congruente con la metodología seleccionada y los agrupamientos se realizarán al azar, tomando un grupo como experimental y otro como control.

Variables controladas. Se controlarán las variables: profesorado, examinador/a, condiciones ambientales durante la evaluación y tratamiento pedagógico escolar.

Instrumentos de medidas utilizados. Para la valoración del rendimiento musical se empleará, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, las pruebas “diagnóstico de las aptitudes musicales” de Seashore (tono, timbre, memoria tonal, intensidad, ritmo, tiempo), y para la valoración de los mecanismos motivadores y técnicas de aprendizaje a utilizar se confeccionará una prueba “ad hoc” basada en la Educación Musical.

11. PROCEDIMIENTO

El procedimiento será el siguiente:

- Se realizarán dos mediciones independientes, unas en diferentes cursos (anterior a la implantación de la especialidad), y otras a principios y final del curso, al alumnado del grupo experimental y grupo control, respectivamente del nivel de rendimientos en música.
- Se establecerán las categorías valorativas de superior, normal e inferior del mismo modo para las dos aplicaciones realizadas y para las dos variables evaluadas.

Según esto, clasificaremos a los sujetos en tres niveles de rendimiento musical. El mismo procedimiento se realizará de forma independiente para los datos recogidos para cada una de las aplicaciones realizadas en diferentes tiempos del desarrollo de la investigación.

12. ANÁLISIS DE DIFERENCIA

- a) Con datos independientes por cada curso (experimental y control) para contrastar el grado de significación de las diferencias de cada variable en cada grupo.
- b) Con datos apareados, para ver en un mismo grupo el grado de significación de las diferencias de medidas entre la valoración inicial a) y la final b).

13. IMPLICACIÓN DE LOS HALLAZGOS, SUGERENCIAS

Si se obtuvieran pruebas de que existen relaciones causales o de dependencia de la mejora de la educación musical del alumnado, se podría modificar los planes de intervención didáctica en la enseñanza de dicha disciplina.

La investigación puede repercutir favorablemente en la formación del profesorado de EGB, que podría utilizar mejores recursos para la enseñanza de la música, basada en investigaciones científicas, lo que les llevaría a abandonar técnicas y recursos que, como hasta el presente se muestran poco eficaces.

Esta investigación se aplicaría a todos los ciclos de la enseñanza para conocer sus efectos y ofrecer soluciones a los problemas que plantea la enseñanza de la educación musical al alumnado que compone la población escolar ceutí.

REFERENCIAS

- DALCROZE, J., 1907. *Método para el desarrollo del instinto rítmico, del sentido auditivo, y del sentimiento tonal*. París, Sandzo, 8, V.
- DALCROZE, J., 1967. *Rythm, Music, and Educación* London. The Riversided Pres.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A., 1989. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- HERRERA, F. y RAMÍREZ, I., 1992. *La LOGSE: desde el proyecto educativo de centro al diseño curricular de aula*. Sevilla, INATEDICH (Instituto de Ciencias del Hombre).
- MARTENOT, M., 1993. *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid, Rialp.
- MEDINA, A., y DOMÍNGUEZ, C., 1990. *Como globalizar la enseñanza*. Madrid, Cincel.
- ORIOI, N. y otros, 1991. *Globalización e interdisciplinalidad el currículo integrado*. Madrid, Morata.

CONTRIBUCIÓN E INFLUENCIA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVO-AUDIOVISUALES EUROPEOS AL DESARROLLO INTEGRAL DEL CIUDADANO EUROPEO

Antonio MUÑOZ GARCÍA

Miguel MORENO MORENO

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La “Europa de los Ciudadanos” es aún un proyecto por hacer que trata de legislar y hacer común un camino de desarrollo científico, tecnológico, social, y en definitiva de evolución humana, que poco a poco va tomando forma en cada uno de los subsistemas componentes de una sociedad: aspectos sociales, políticos, económicos, etc. Son éstos los ámbitos que reciben mayor interés por los medios de comunicación y por lo tanto son los más conocidos. Menos divulgados, y no por ello menos importantes, son los aspectos que competen al desarrollo educativo de los ciudadanos europeos y a la intervención en la mejora de todas aquellas dimensiones que forman parte del medio donde se desarrolla el niño/joven/adulto, y que influyen en el desarrollo psicoevolutivo del ser humano tanto de forma directa, a través de las horas que un individuo pasa delante de la televisión o del ordenador, como indirectamente, a través de los profundos cambios tecnológicos, organizacionales y sociales que han acontecido como consecuencia de la revolución de la información y de las comunicaciones en los últimos años.

Si a esto añadimos el atractivo de la Internet, por citar la red más conocida, así como sus ventajas, resulta fácil comprender la enorme influencia del desarrollo de las comunicaciones en la organización de la sociedad y, consecuentemente, en la vida de los individuos. Una importante fuente de influencia en una perspectiva europea la encontramos en la política y en el empleo que se hace de los medios de comunicación de masas, elementos cada vez más importantes y esenciales para el desarrollo de una conciencia europea, de una educación integradora que contemple el desarrollo de una apertura a la diversidad y a la interculturalidad.

Esta ponencia va a revisar aspectos importantes de la política educativo-audiovisual europea acentuando el rol de los medios de comunicación en la construcción de la conciencia europea y la creciente preocupación por las instituciones europeas por el control y desarrollo de éstos.

1. POLÍTICA Y PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

El inicial interés de las instituciones europeas en materia educativa parece tener su origen en una *Resolución por la que se establecen las normas básicas para la cooperación educativa de la comunidad* (1974), y que según Calzada y Gutiérrez (1989), se apoya en tres principios:

- Reconocimiento del derecho de todo ciudadano a la educación como un derecho fundamental, con la idea subyacente de que dicho derecho no debería verse perturbado por fluctuaciones económicas.
- Necesidad de mantener la diversidad y originalidad de las tradiciones y políticas educativas de cada país miembro e insistencia en la idea de que las propuestas no tienen como objetivo igualar la estructura del sistema educativo o los métodos empleados, sino alcanzar una conciencia transnacional que integre en las políticas educativas nacionales el desarrollo de una actitud favorable hacia otras culturas y valores.
- Cooperación en la definición de los objetivos educativos correspondiendo a cada Estado miembro la aplicación y ejecución de los acuerdos.

1.1. El desarrollo de los programas educativo-audiovisuales europeos

Desde 1974 en que surge la anterior resolución han aparecido numerosos programas dirigidos a amplios colectivos; muchas de estas iniciativas no llegan a ver la luz por falta de acuerdo internacional. En 1976 surgía el primer Programa de Acción en Educación de la CE; un programa dirigido fundamentalmente a la cooperación en materia educativa y al desarrollo de redes de información que permitieran el conocimiento mutuo de los sistemas educativos europeos y el reconocimiento internacional de títulos de educación superior. Las prioridades en materia de formación van dirigidas a combatir la "epidemia" europea del paro, tratando de forma diferenciada a jóvenes, mayores de 25 años y grupos especialmente vulnerables del mercado de trabajo: la mujer, minusválidos e inmigrantes. Estos programas podríamos subdividirlos en cuatro grandes áreas:

- Cooperación y desarrollo de la enseñanza superior en especial y mejora de la enseñanza básica.
- Investigación, desarrollo y nuevas tecnologías.
- Desarrollo de igualdad de oportunidades para emigrantes, mujeres y minusválidos.
- Desarrollo de una dimensión europea de la educación y ruptura de las fronteras lingüísticas.

Los medios para el desarrollo de una "comunidad" están institucionalmente establecidos, sin embargo no se observa la concepción del

hombre como ser personal e integral cuyas necesidades trascienden la dimensión económica; tampoco se observa en principio una especial preocupación por educar a la población para adaptarse a los nuevos medios tecnológicos y beneficiarse de su empleo. Mientras los niños de los años noventa crecen desde los primeros años con televisores, módems, fax y teléfonos móviles, la juventud actual, y por supuesto sus padres, hemos tenido que pasar por procesos de adaptación importantes, a los que incluso nos resistimos, con el objeto de entrar en una dinámica social que (¿nos obliga?) nos invita a adentrarnos en el empleo de la nueva tecnología para realizar trabajos que antes realizábamos de forma tradicional. La Tabla 1 recoge la evolución de la penetración de las nuevas tecnologías dentro de los hogares norteamericanos y europeos con datos acumulados hasta finales del año 1992.

TABLA 1. PRESENCIA DE NEUVAS TECNOLOGÍAS EN HOGARES EUROPEOS Y NORTEAMERICANOS A FINALES DE 1992 (Fuente: IDATE)

	PORCENTAJE DE POBLACIÓN		PORCENTAJE EN RELACIÓN AL MOBILIARIO	
	EU	US	EU	US
CD-ROM	0,20	1,2	0,5	3,1
Magnetoscopios	20,5	25,1	54,9	68,3
Teléfonos móviles	1,2	4,0	3,2	10,7

La Tabla 2 recoge la presencia de distintas tecnologías por miles de habitantes en distintos países miembros de la comunidad internacional.

TABLA 2. PRESENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS EN LOS HOGARES INTERNACIONALES A FINALES DE 1992 (Fuente: OMSYC)

	FAX	MODEMS	PERIÓDICOS	TELÉFONOS MÓVILES
Alemania	17,4	9,2	6,4	17,3
Canadá	20,6	28	17,8	42,9
España	20,5	9,7	3,6	6,9
USA	28,6	46	61,9	52,8
Francia	20,6	19,9	5,9	7,8
Italia	27,2	10	4,1	17,3
Japón	55,3	NA	59,4	18,3
Reino Unido	19,7	13	12,2	27,7

A la luz de estos datos los objetivos marcados en 1974 por los organismos de gobierno europeos resultan insuficientes y se echa de menos la existencia de iniciativas promulgadas y desarrolladas desde un consenso en la comunidad internacional que:

- Abarquen una serie de derechos y deberes de los dos colectivos más importantes implicados en el proceso educativo: educadores y educandos.
- Se interesen a nivel transnacional por los valores que la institución educativa debe tener en consideración a la hora de realizar la acción educativa.
- Valore al ser humano en todas sus dimensiones y no como un simple consumidor que se nutre y vive de los valores de una sociedad postmodernista que reduce el valor del ser humano a su mínima expresión.
- Configurada desde una perspectiva capitalista donde la realidad es contemplada desde las leyes de la competencia y el libre mercado.

Una observación atenta de las resoluciones y programas en materia educativa nos permite obtener importantes conclusiones sobre estos temas. Si nos centramos en el *Repertorio de la legislación comunitaria vigente y de otros actos de instituciones comunitarias* publicados en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas, y en concreto en las áreas relacionadas con educación e información, nos encontramos un incremento progresivo de documentos que hacen referencia a la difusión de la información por encima de documentos que tratan sobre el uso que se hace de ésta. De igual modo, los programas educativos europeos cuentan en su base con una concepción de la realidad de carácter económico:

- Los "marginados" lo son en función del establecimiento de diferencias meramente económicas con los colectivos de referencia. En el segundo lustro de la década de los noventa se ha comenzado a hablar de países ricos y pobres en función del mayor o menor acceso a las tecnologías de la información y a la calidad de las mismas.
- La cooperación y el desarrollo de la enseñanza superior tiene el objetivo de formar sujetos que sean competitivos a nivel europeo, es decir, que sean capaces de crear, mantener y dirigir empresas de carácter transnacional capaces de funcionar a nivel nacional e internacional.
- La mejora de la enseñanza básica y los programas de reciclaje del profesorado, han ido en su gran mayoría enfocados al reciclaje de éstos ante la constatación de un hecho social internacional: el descenso de la tasa de natalidad, el consiguiente descenso de los niños en edad escolar y la pérdida de puestos de trabajo a menos que los profesionales docentes sean recolocados en niveles superiores del sistema educativo. La comisión europea, por el contra-

rio, añade que aunque la pérdida de trabajo se pueda producir a corto plazo cabe esperar con el desarrollo de la “sociedad de la comunicación” un crecimiento del empleo a largo plazo.

- Los programas de investigación y desarrollo cuentan con numerosos medios para ser llevados a la práctica y buscan el desarrollo de un mejor bienestar y calidad de vida así como el desarrollo de una industria europea capaz de competir con el resto del mundo, especialmente con Estados Unidos y países orientales. El fomento de la formación profesional buscaría el formar obreros altamente cualificados y especializados, expertos en un área determinada y capaces, globalmente, de elevar el estatus de la industria europea.

A pesar de esto, las comisiones europeas son conscientes de los factores que influyen en el desarrollo de la comunidad a nivel macrosocial. Poco a poco se ha ido tomando conciencia de la importancia de actuar sobre aquellos factores que conforman la conciencia e identidad de las personas: los medios de comunicación y en especial a la televisión, junto con el desarrollo y control de las *autopistas de la información*. Aunque aún no se han introducido de forma global programas de entrenamiento para el acceso y el aprovechamiento de los nuevos media, existe la idea en los políticos europeos de la urgente necesidad de educar a los niños y a los jóvenes a este respecto con el objeto de “reciclar” la sociedad tradicional en un nuevo sistema social que con la mejora de las tecnologías electrónicas y su aplicación a la información pueden proporcionar importantes ventajas sociales:

- Facilitar el acceso a fuentes de información y a contenidos internacionales, distintos a los presentes en el país de origen, con el consiguiente beneficio que esto supone en la debilitación de las fronteras nacionales y en el acercamiento a otras culturas a partir de la creación de una conciencia individual internacional.
- Nueva valoración de la cultura nacional como un componente importante de la propia identidad individual que habrá que preservar y conocer. A nivel nacional la combinación de imágenes, sonidos y el empleo de tecnologías altamente interactivas (que requieren una respuesta activa por parte del sujeto) puede mejorar la facilidad de acceso y la motivación para acceder a datos históricos, artísticos, literarios, etc., tradicionalmente relegados a un ámbito académico.
- Mejora de las redes de formación y abaratamiento de los costes de las infraestructuras y de los documentos electrónicos una vez que se generalice el acceso a bases de datos y el empleo de los documentos en CD-ROM.

La televisión tampoco ha de escapar a la revolución tecnológica que no ha hecho sino comenzar. Tradicionalmente, este medio ha sido una

preocupación constante en los políticos europeos. La resolución del consejo y de los ministros de cultura relativa a declarar el año 1988 año europeo del cine y de la televisión, ya reflejó la toma de conciencia del poder de los medios de comunicación, en especial de los medios audiovisuales en el reforzamiento de la cultura propia y la identidad europea. En la decisión del consejo del 1 de diciembre de 1987 sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional, se habla del "desarrollo de las aptitudes de la confianza, necesarias para el acceso a una formación que conduzca a una cualificación reconocida que facilite el acceso al mercado de trabajo". Este documento ratificaba la resolución del año 1976 en la que ya se planteaba el desarrollo de programas integrales que regularan la transición a la vida adulta (Résolution du Conseil et des ministres de L'éducation, réunis au seim du Conseil, du 13 Decembre 1976, concernat des mesures á prendre en vie d'a meliorer la préparation des jeunes á l'activité professionnelle et de faciliter leiu passage de l'éducation á la vie active). En esta se destacaba:

- Cuidar la actitud ante la publicidad.
- Cuidar la actitud ante los medios de comunicación y uso del tiempo libre.
- El derecho a la protección de la salud y seguridad.
- El derecho a la protección de los intereses económicos.
- El derecho a la protección de los daños.
- El derecho a la información y a la educación.
- El derecho a la representación en asociaciones de consumidores.

Igualmente se acentuaba el uso de ejemplos prácticos acompañados de pautas de comportamiento para así favorecer el desarrollo efectivo de actitudes críticas ante la información.

2. POLÍTICA AUDIOVISUAL Y DESARROLLO HUMANO

Esta preocupación por el control de los medios de comunicación y en especial los audiovisuales queda justificada si observamos las investigaciones sobre la televisión (TV). La TV es actualmente el medio audiovisual que llega a más número de personas. El tiempo que un niño o un adulto pasa delante del aparato de TV es muy alto y son pocos los medios que se ponen para optimizar el rendimiento que un adulto o un niño obtienen de sus horas delante del televisor o las medidas que se toman para reducir los efectos perjudiciales de éste. Los políticos europeos son conscientes del enorme poder que supone el controlar este medio, así como al papel que desempeña en la formación de la opinión pública y en el establecimiento de pautas de consumo y comportamien-

to (Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas 1990). Sin embargo, permanecen ajenos a los factores éticos que conlleva su uso. En 1990 se destinaban unos 25.000 millones de ecus a la promoción de programas para televisión de producción europea y se estima que serán unos 35.000 millones para finales de siglo. Este incremento en la atención prestada al ámbito de la producción ha estado marcado por la toma de conciencia de la dimensión socio-cultural, además de la económica, que implica el uso de la pequeña pantalla como medio de difusión de las diferentes culturas y su influencia en la ruptura de las fronteras lingüísticas.

Ahora mismo la demanda supera a la oferta (Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas 1990) dado que el 90% de las producciones no supera las fronteras nacionales, existe alto riesgo de inversión, y el 60% de las producciones cinematográficas son norteamericanas. Todo ello implicó además el hecho de que Europa destinara 700 millones de dólares a la compra de programas de ficción a Estados Unidos, sólo en 1988. Además, un 60% de los programas son de producción japonesa mientras que en EE.UU y Japón la presencia de producciones europeas no supera el dos por ciento. En el caso de nuestro país (Comisión Europea 1994), si consideramos todos los canales, públicos y privados, nos encontraremos con que en 1991 tan solo un 32,69% de la programación era de producción europea. En 1992 la media de programas de producción europea ascendió a un 59,36%, lo que implicaba una mayor europeización de los televidentes y un paso adelante en la creación de la "Europa de los ciudadanos".

Esto nos da una idea de los estímulos audiovisuales emitidos por canales audiovisuales (los más atractivos y accesibles para los infantes) que han recibido los niños europeos, y concretamente los españoles. Sería interesante analizar el tipo de programas que muestra la televisión pública; estos datos nos permitirían ver el tipo de individuos que los adultos como agentes socializadores estamos contribuyendo a formar. La influencia del aprendizaje por la observación de modelos fue, ya en 1982, demostrada por los modelos de aprendizaje social, que dejaban bien explicitada la influencia que los adultos como agentes socializadores ejercen sobre los niños, la influencia de éste aprendizaje en el desarrollo humano así como la relevancia de éste como elemento básico de supervivencia al no ser necesario ser participante activo en una situación para aprender. A través de la observación de modelos, de sus acciones y de las consecuencias que tienen sus acciones puede el sujeto que observa emitir la misma respuesta ante una situación semejante, y tratar de obtener así las mismas o parecidas consecuencias que obtuvo el modelo o bien evitar una posible consecuencia desagradable. Este proceso se aprende y estará modulado por las mismas variables psicológicas y sociales que intervienen en cualquier otro proceso de naturaleza

psicosocial. El parecido entre el modelo y el observador, las características del estímulo, la relevancia de éste para el sujeto que observa, la significatividad de las consecuencias, la repetición, la claridad, la facilidad de codificación, la familiaridad, la participación, el estatus, la identificación, la variación, el realismo, el grado de activación, etc. (Bandura 1982 y Dorr 1986) son factores que facilitan el aprendizaje de nuevas respuestas por parte del educando. Lo observamos en la interacción familiar y lo podemos observar también en la influencia que tienen los estímulos a los que son expuestos los niños en su actividad cotidiana y sobre todo en función del tipo de producciones audiovisuales a los que son expuestos. Suele ser habitual en muchas guarderías o centros de educación preescolar el dedicar entre una y dos horas semanales a la visualización de documentales, películas, etc. que captan la atención de los niños tanto por lo que implica de ruptura de la actividad cotidiana, como por el mismo contenido: documentales sobre animales, dibujos animados, etc., películas aptas para todos los públicos que rápidamente captan su atención y quedan grabadas en su memoria. Y lo más importante: ciertas escenas, modos de actuar, actitudes hacia los educadores o sus compañeros, vocabulario, gestos, etc., se van reflejando y fomentando a través del juego en días posteriores. Violencia, palabras desagradables, tonos insultantes o desafiantes, actitudes hacia personas de otro sexo e incluso de otro color de piel se van reflejando en el juego y poco a poco llegan a formar parte, más o menos fija, del repertorio de respuestas del niño. En su mayor parte, el panorama europeo está invadido por un amplio repertorio de dibujos de origen japonés basados en artes marciales que pasan a ocupar una gran parte del juego del niño. Raramente estos juegos están exentos de actitudes violentas (conceptualizadas éstas en sus tres vertientes cognitiva, comportamental y afectiva) y gestos y expresiones desagradables. Como se puede observar los dibujos que más atraen la atención son de procedencia extranjera en su totalidad. Menos atención reciben las coproducciones de participación europea, que poco a poco van ganando telespectadores.

Para combatir la presencia masiva de programas de producción extraeuropea surgió la iniciativa de crear un marco de cooperación europeo que contribuyera a la creación de canales únicos de creación, financiación, producción y distribución así como la creación de un sistema de distribución de riesgos a través de nuevas formas de inversión. El proyecto piloto se llamó "MEDIA" (Measures pour Encourager le Développement de L'Industrie Audiovisuelle). Se materializó en el fomento de las PYME y la creación de acciones complementarias a las que ya se realizaban a nivel nacional pero esta vez de carácter comunitario y globalizador. Son de nuevo medidas dirigidas a incrementar la producción europea e indirectamente al desarrollo de un espíritu europeo menos marcado por la violencia y las actitudes reflejadas en las pro-

ducciones norteamericanas y orientales. De esta forma, el niño o el telespectador en general tendrá otro tipo de estímulos a evaluar y por lo tanto el significado que obtenga será diferente. En la construcción de éste intervienen una serie de procesos (Dow 1986) a través de los cuales el niño construye un marco de conocimiento y actuación sobre el que irá asimilando conocimientos posteriores. Por lo tanto influirá en el modo en que perciba, piense y actúe en relación con el entorno.

Es por lo tanto necesario fomentar espectadores críticos para (Santos Guerra 1992):

- Defenderse de las manipulaciones que los dominadores del medio puedan realizar con espectadores analfabetos.
- Distinguir los productos de calidad de aquellos fruto de la zafiedad, precipitación, torpeza o simplismo.
- Disfrutar de los mensajes de auténtica belleza y profundidad.
- Expresarse en ese lenguaje para manifestar ideas, sentimientos o emociones.

El desarrollo de las tecnologías electrónicas ha permitido conocer nuevos y más simples medios de procesar amplias cantidades de información que puede ser almacenada, recuperada, modificada, y sobre todo percibida simultáneamente a través de múltiples canales sensoriales como la vista y el oído, frente a las tradicionales fuentes en papel o material fotográfico, radio, cassettes o magnetoscopios. Esta misma información puede ahora no sólo ser recibida sino ser enviada por múltiples canales (satélite, cable, línea telefónica, ondas de radio, etc.), así como interactuar directamente en tiempo real con la fuente emisora. Todos estos avances han ido acompañados por un desarrollo creciente de la dimensión política de la Unión Europea:

- Se asume que debe ser la dinámica de mercado la que gobierne, por así decir, los progresos en la sociedad de la información a través de una apertura a la competición de servicios e infraestructuras.
- Las redes y las aplicaciones intraeuropeas deben de permitir su interconexión de servicios y aplicaciones con el objeto de garantizar la igualdad de acceso a la información.
- El sector privado debe de desempeñar un rol fundamental en la financiación.
- Se debe de promover y de proteger la diversidad cultural y lingüística así como fomentar y defender la confidencialidad y seguridad de la información.
- Se debe de ayudar a los países del Este de Europa y, en general a los más desfavorecidos, fomentando la cooperación internacional.
- Las perspectivas educativas, políticas, sociales, etc., tradicionales, deben de ser modificadas e integrar las nuevas dimensiones que permite el desarrollo de una sociedad de la información.

-
- Se debe de promover, diseñar e implementar cuantos programas de formación y entrenamiento sean necesarios en todos los niveles educativos para tener acceso y poder aprovechar para la autoeducación cuantos medios tecnológicos y de comunicación haya disponibles en el mercado internacional.

Como consecuencia de todos estos avances, en 1994 la Comisión Europea adoptó un plan de acción el cual concentró los esfuerzos de la Unión Europea (UE) en tres áreas:

- Desarrollo de un marco regulatorio y legal que permita la constitución de las redes de datos como componentes esenciales de la sociedad de la información, principalmente a través del incremento de recursos y el incremento de la disponibilidad de servicios; a través de la apertura del mercado para la libre competencia, a partir del uno de enero de 1998 en la mayoría de los países europeos excluyendo a aquellos que requieran más tiempo de adaptación.
- Desarrollo de la interoperabilidad o posibilidad de que las redes nacionales puedan operar también a nivel internacional y en otras redes distintas a las nacionales. Con este y otros objetivos, principalmente basados en la difusión de las actividades y la promoción de la sociedad de la información se ha creado la *Information Society Project Office* (ISPO).
- Desarrollo de evaluaciones sistemáticas que permitan conocer el impacto de la sociedad de la información sobre el empleo, la organización del trabajo y la legislación social, así como sobre el modo en el que se adaptan los sistemas educativos y de atención a la salud en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

Además, los esfuerzos por promover la sociedad de la información se materializaron en la ejecución de un informe patrocinado por la Comisión Europea (DG XIII/E), centrado principalmente en el futuro de los nuevos media y la publicidad denominado ADMEDIA ("Advertising" y los Nuevos Media) y que se realizó entre noviembre de 1994 y octubre de 1995. Este informe recoge una serie de aspectos en torno a la necesidad de desarrollar un mercado abierto dentro de la UE que permita el libre desarrollo de las redes de información y el desarrollo de la infraestructura y tecnología para permitir la reconversión de la sociedad actual en la sociedad de la información, y aprovechar así los beneficios económicos, sociales y educativos de los nuevos media. Entre las conclusiones más importantes, relativas al tema que nos ocupa, encontramos un acentuado interés en encontrar el lugar que han de ocupar los medios de comunicación tradicionales en el nuevo mercado de las telecomunicaciones. Los diarios, los periódicos locales mantienen su esencia, la transmisión de información relativa al contexto socio-cultural más próximo al sujeto, constituyéndose los nuevos media en infraestructura tec-

nológica de la que estos pueden servirse para desarrollar su labor. Con respecto a los consumidores, se va tomando conciencia de la necesidad de educar a los ciudadanos en el empleo de las tecnologías, esto tendrá repercusiones a un doble nivel: por una parte contribuirá al desarrollo de una mayor actitud crítica ante la información y por otra, obligará a los productores o vendedores a desarrollar nuevas y mejores formas de presentación de la información si se quiere ser competitivo. Con el libre mercado, el consumidor (niño, joven o adulto) tendrá poder para seleccionar el tipo y la calidad de la información que desee; los productos que más se venderán serán aquellos que logren captar la atención del usuario. Por lo tanto, el desarrollo de la creatividad será una consecuencia importante que habrá que considerarse en las *autopistas de la información*. Con respecto al usuario, además del entrenamiento técnico, será necesario el desarrollo de actitudes favorables hacia los nuevos medios de información y, además de la optimización del rendimiento perceptivo y analítico de la información el desarrollo de la aptitud crítica y de criterios de calidad que le permitan un aprovechamiento óptimo de los recursos digitales disponibles.

3. LOS NUEVOS MEDIA: ¿INTEGRADORES O EXCLUYENTES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL?

La diversidad cultural e individual de los receptores de información, así como la creciente oferta de servicios y recursos materiales en el ámbito de las comunicaciones, debe ir acompañada de medidas de control destinadas a evitar la desintegración de la educación en múltiples parcelas, mediante la potenciación de la formación en el ámbito de las nuevas tecnologías en detrimento de las disciplinas tradicionales, necesarias, por otra parte, para un desarrollo completo del individuo en sus dimensiones afectiva y psicosocial. Pensamos que estas circunstancias demandan la atención a dos niveles:

- A nivel político, desarrollando una ética y una acción coordinada, entre las fuerzas económicas y gubernamentales, para desarrollar una política audiovisual con un determinado talante que implícita o explícitamente configure una determinada concepción acerca de la educación, compuesta al menos por los siguientes valores:
- Desarrollo de una educación que permita el desarrollo de una actitud crítica ante la información.
- Desarrollo de una educación integral que incluya la diversidad de contenidos, valores y actitudes.
- Desarrollo de una educación protectora de la identidad cultural y motivadora de la apertura y el conocimiento de otras culturas e idiosincrasias.

-
- Desarrollo de una educación que contemple la formación para la toma de decisiones, la capacidad de análisis y síntesis, y la modificación de los hábitos de consumo actuales, profundamente modulados por los mass media tradicionales.
 - Desarrollo de una educación que contemple la formación de patrones de conducta adecuados para la autorregulación del aprendizaje y la puesta en funcionamiento de conductas y hábitos de autoaprendizaje capaces de maximizar los resultados y el rendimiento de los procesos de aprendizaje autodidactas.
 - A nivel educativo, para desarrollar estrategias y hábitos de conducta que permitan:
 - Optimizar la calidad de los procesos de toma de decisión y formar a los individuos para ser capaces de elegir la alternativa más adecuada, y que contemple la integración de las características individuales y de los recursos técnicos y humanos disponibles para el individuo. Esto es, mejorar aquellas decisiones individuales que afectan al diseño de metas y objetivos, y a la concreción de los recursos tecnológicos más adecuados para conseguir dichos fines.
 - Disminuir la influencia negativa de los media audiovisuales favoreciendo el acceso a las tecnologías alternativas y enseñando al educando técnicas y procedimientos para analizar la información.

La puesta en práctica de estos procesos nos permitirá acercarnos, un poco más, a un concepto de educación que incluya el acercamiento de los pueblos a otras culturas entendidas éstas desde una doble perspectiva:

- La inclusión en la formación individual de las distintas subculturas que conforman el espacio social de una nación, fomentando la generalización del acceso a las nuevas tecnologías evitando las discriminación, esto es, la imposibilidad de acceso a las fuentes de información no gratuitas por no disponer de recursos económicos y favorecer la creación de un monopolio de la información (información es poder) en manos de los países más ricos, y la limitación de la información a determinados países, regiones o ciudadanos con posibilidad de acceder únicamente a fuentes de información de acceso gratuito.
- Fomentando el acercamiento y la utilización de las nuevas tecnologías de la información favoreciendo así el acceso a otras culturas.

La sociedad de la información, diseñada en el presente, debe aún mostrar sus frutos y permitir en años venideros la integración de la diversidad cultural en la conciencia individual a través de un sentimiento y una idea de cercanía y respecto a otros países y culturas. El acercamiento a la cultura desconocida favorecerá el desarrollo de la tole-

rancia y permitirá un mayor enriquecimiento de la comunidad internacional, a la vez que incrementará las dificultades para controlar y regular la circulación y la producción de información; también aumentarán las cuestiones éticas que surgirán en torno a estos temas.

Los nuevos media se convierten así en un poderoso *medio*, si no para alcanzar, sí para reducir la exclusión de otras culturas y valores de los procesos educativos nacionales, tanto formales como informales.

REFERENCIAS

- BANDURA, A., 1982. *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.
- CALZADA, T.E. y B. GUTIÉRREZ, (ed.), 1989. *Guía de la Educación en la Comunidad Europea*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- COMUNIDADES EUROPEAS, 1993. Repertorio de la legislación comunitaria vigente y de otros actos de las instituciones comunitarias. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Tomo I*. Comunidades Europeas, Bruselas. Luxemburgo. Tomos 1 y 2, Catálogo JX-98-93-001-ES-C.
- DO C 184 23.07.86 p. 21 *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de Junio de 1986, relativa a la educación del consumidor en la enseñanza primaria y secundaria.*
- DO C 308 30.12.76 p. 1 *Résolution du Conseil et des ministres de L'education, réunis au sein du Conseil, du 13 Decembre 1976, concernat des mesures á prendre en vie d'a meliorer la préparation des jeunes á l'activité professionnelle et de faciliter leiu passage de l'éducation á la vie active.*
- DO C 320 13.12.86 *Resolución del Consejo y de los Ministros de Cultura, reunidos en el seno del Consejo de 13 de Noviembre de 1986, relativa al Año Europeo del Cine y de la Televisión, 1988.*
- DO L 346 10.12.87 p. 31 *Decisión del Consejo de 1 de Diciembre de 1987 sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional.*
- DOW, AIMÉE, (1986). *Television and Children. A Special Medium for a Special Audience*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1990. *Comunicación de la Comisión acompañada de dos propuestas de decisión del Consejo relativas a un programa de Acción para estudiar el desarrollo de la industria audiovisual europea "Media", 1991-1995*. COM, 90. 132 final. Bruselas, 4 de Mayo de 1990. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.

OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS,
1990. *Fomento de la Industria Audiovisual Europea. Análisis del Programa Media'92*. Comité de Expertos designados por la Comisión Europea. Marzo 1990. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo

OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS,
1990. *Comunicación de las Comisiones al Consejo y al Parlamento Europeo relativa a la política audiovisual*. COM, 90. 78 final. Bruselas, 28 de Febrero de 1990. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo

OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS,
1994. *Comunicación de las Comisiones al Consejo y al Parlamento Europeo relativa a la aplicación de los artículos 4 y 5 de la Directiva 89/552/CEE. Televisión sin fronteras*. COM, 94. 57 final. Bruselas, 3 de Marzo de 1994. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DE 6 DE JUNIO DE 1974 RELATIVA A LA COOPERACIÓN EN EL DOMINIO DE LA EDUCACIÓN.

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN, REUNIDOS EN EL SENO DEL CONSEJO, DE 13 DE DICIEMBRE DE 1976 RELATIVA A LAS MEDIDAS A ADOPTAR PARA MEJORAR LA PREPARACIÓN DE LOS JÓVENES PARA LA ACTIVIDAD PROFESIONAL Y FACILITAR SU PASO DE LA EDUCACIÓN A LA VIDA ACTIVA.

SANTOS GUERRA, M.A., 1992. Una frontera difusa. M.C. de la SERNA. *La televisión. Creer para ver*. Málaga, Clave. Aynadamar S.L.

Interculturalidad y formación

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: APORTACIONES SOCIOLÓGICAS Y ANTROPOLÓGICAS A LA PSICOPEDAGOGÍA

J. Fidel MOLINA LUQUE

Departamento de Sociología
Universidad de Lleida

INTRODUCCIÓN

La experiencia concreta en la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida al ofrecer la asignatura de *Educación Intercultural* como optativa (4,5 créditos) está posibilitando engarzar las reflexiones teóricas con la praxis cotidiana de maestros (y algunos educadores sociales), que compaginan su labor profesional con los estudios de segundo ciclo de Psicopedagogía.

La educación intercultural desde un panorama teórico, que también presenta ambivalencias y contradicciones, intenta ofrecer algunas propuestas y alternativas plausibles para posibilitar la comunicación entre culturas. La aparición o no del conflicto puede comportar diversas respuestas, desde la segregación a la asimilación o a la integración, con posibles soluciones operativas como la denominada "integración funcional" (Abad 1993). En todo caso, los *estudiantes docentes* remarcan las dificultades *prácticas* de todo ello, replanteándose constantemente -cual tejido de Penélope- las auténticas posibilidades de la integración o la exclusión de la diversidad cultural en la educación: se constata incluso, la angustia de los educadores que confiesan encontrarse en un estado de confusión.

1. INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El interculturalismo expresa el pluralismo social y propone la defensa de la diversidad cultural; en ocasiones, sin embargo, puede suponer un discurso retórico por parte de los grupos y las culturas dominantes. El concepto de integración puede ser ambiguo y/o ambivalente, según predomine una "asimilación" o una verdadera situación sincrética de relación intercultural rica.

La educación (formal y no formal) ha de contemplar el multiculturalismo y paralelamente arbitrar elementos de educación intercultural, cuestión esta difícil, compleja y contradictoria, pero necesaria y justa. La vía de la educación no será, seguramente, el único camino que pueda solucionar casi taumatúrgicamente los problemas planteados, pero puede ser un instrumento eficaz para superar las tensiones intergrupales.

En todo caso, ni la formación de los docentes, ni los actuales contenidos curriculares de la enseñanza obligatoria, ni tan siquiera los programas específicos de escolarización primaria y de los adultos, son suficientemente conscientes de la importancia de la problemática interétnica. En este sentido, hay datos e investigaciones suficientes (CIDE 1992, 91 y ss.; Calvo Buezas 1990) que avalan la hipótesis de que el actual sistema educativo español reproduce las desigualdades étnicas.

La propia Reforma puede aparecer, de hecho, como una reforma de contenidos que deja de lado concepciones sociológicas y antropológicas a la hora de plantearse la teoría del aprendizaje (Gimeno Sacristán 1992). Se han de superar los planteamientos asimilacionistas, para pasar a una educación universalista y pluricultural, e incluso de mestizaje.

Sin embargo, no únicamente los currícula oficiales o explícitos, supuestamente neutros, plantean contradicciones y/o carencias; las prácticas e intervenciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje (curriculum oculto) presentan sesgos ideológico-actitudinales:

- Por un lado, el análisis de contenido de libros de texto evidencia discriminaciones étnicas, en especial, ocultación de la realidad presente del pueblo gitano (Calvo Buezas 1989, 16, citado en Torres 1991, 168 y ss.).
- Por otra parte, el profesorado puede tener actitudes etnocentristas; de hecho estas actitudes aparecen en el conjunto de la sociedad europea (Foster 1992; Gillborn 1992) y española (Calvo Buezas 1990).

1.1. Cultura e integración

El término *intercultural* cuando adjetiva a *educación* indica y comporta una voluntad de actuar, de intercambio, de comunicación cultural. La educación intercultural tiene que referirse a las típicas diferencias étnicas, pero también ha de tener en cuenta otras identidades como el sexo-género-, la clase social, etc. En este sentido, en el concepto de cultura cabe distinguirse -como indica Bullivant (1981, 1988-89, citado por Jordán 1992, 27-29)- dos funciones fundamentales:

-
- “Cultura expresiva”, como cultura antropológica que funciona como una cultura fósil y romantizada, anclada en la preservación de la tradición, de las costumbres y estilos de vida, la conservación de una identidad colectiva, etc.
 - “Cultura instrumental”, en cierta forma en la línea funcionalista de Malinowski (1972) y también Geertz (1989), que pone el énfasis en una función de supervivencia y adaptación a su ambiente. Es un instrumento en continua evolución.

Recogiendo estas ideas, Jordán (1992, 27-28 y ss.) remarca -citando a Bullivant (1981 y 1988-89)- la existencia de un “dilema pluralista” en educación multicultural (o intercultural) y es que muchos programas de esta educación están basados en la “cultura expresiva” (tradición cultural, folklore...) de los grupos minoritarios y esto ya es positivo, pero si se enfatiza excesivamente es poco útil. Y aquí surge el dilema, el nudo gordiano: la difícil armonía entre función “expresiva” e “instrumental” de la cultura, a la hora de educar niños de minorías étnicas.

La idea del relativismo cultural es un eslabón inicial en la aproximación a la educación intercultural, dado que es menester el reconocimiento de que todas las soluciones culturales a la problemática vital tienen su propia valía. Ello no obstante, es necesario trascender dicho relativismo cultural (ver Juliano 1991), puesto que el respeto a las otras culturas y a mantener sus diferencias, puede derivar fácilmente en una “ghettización” de las minorías y a una consecuente marginación económica y social.

La educación intercultural ha de ser una educación basada en la comprensión. Sin embargo, existen contradicciones, ya que la comunicación entre culturas acaba con el conflicto si llega a la integración, y ello puede suponer, aunque no necesariamente, una pérdida en la identificación con la propia cultura; si ello ocurre, dicha “integración” no deja de ser “asimilación” (Abad 1993).

Si se mantienen las diferencias *sin contacto*, por el contrario, se puede llegar a pactos y a segregaciones, pero no a la integración en sentido estricto:

La solución podría ser operativa si los individuos se identifican primariamente con una cultura. Es el caso, sin embargo, que en muchos de los

¹ De hecho muchas experiencias van encaminadas en este sentido, a fin de conocer los colectivos en cuestión; pero siempre como un primer paso de aproximación para profundizar en la comunicación y el intercambio (ver Molina 1992 y 1993).

casos no se trata primariamente de la identificación con una cultura, sino de la identificación con un grupo social, concretamente con un grupo étnico (Carabaña 1992, 20).

Diversos sociólogos y científicos sociales, en general hacen hincapié en la idea de que la integración real sólo puede entenderse en un proceso total, no unidireccional. Esto último implicaría la confusión o contradicción última de considerar prácticamente el concepto de integración como sinónimo de asimilación:

La condición que las mayorías imponen a las minorías inmigrantes para su aceptación y su "integración" no es otra que la exigencia de una perfecta "asimilación" a la cultura dominante, es decir, la pérdida de toda identidad cultural diferenciada. (...) Pero, puesto que tal asimilación perfecta es, en la mayoría de los casos, una exigencia imposible, actúa como justificación ideológica de una práctica real: el culpable de su marginación es el propio inmigrante, que se niega a integrarse.

(...) la pregunta por la integración se resuelve en la pregunta por las condiciones para restablecer la comunicación intercultural sobre las bases de un intercambio recíproco: la igualdad y el respeto a la existencia diferenciada del otro (Abad, 1993, 35)².

De todas formas y en última instancia, lo que se está presentando es una dificultad clara al reflexionar si se ha de conservar estáticamente e integralmente la cultura de los grupos inmigrantes (y/o de cualquier otro grupo, en general). En un primer momento, la cultura es un punto de referencia sólido y fundamental para la propia seguridad como individuos y como colectividad, en un ambiente desconocido. Es, quizá, la segunda generación, que ya se ve claramente entre dos culturas, la que

² Como indica Abad (1993, 36-37): "A la exigencia de asimilación responden con la aspiración de una fidelidad nostálgica a la *ortodoxia de sus orígenes culturales*. A la reivindicación del derecho a permanecer diferentes responde con un esfuerzo de *superintegración* imposible. (...) El inmigrante se niega a renunciar a su cultura de origen (...) y en esta búsqueda de la pertenencia perdida, el inmigrante, al menos en la primera generación, prefiere manipular símbolos y nostalgias que negociar con la realidad. Es verdad que, en circunstancias favorables, procurará hacer compatible un juego de doble pertenencia: una *instrumental*, por la que el individuo trata de calcular racionalmente las ventajas de su nueva situación, y adaptarse a ella; otra, *existencial*, por la que seguirá identificándose con los símbolos colectivos de su grupo de origen.

(...) En el otro extremo, particularmente en las segundas generaciones, los inmigrantes responden a las presiones excluyentes de la mayoría, con un esfuerzo de *superintegración* (imposible) que trata de olvidar y hacer olvidar sus orígenes, los desprecia y los niega" (Seoane Pascual 1984).

suele adoptar una solución de integración más plena (en muchas ocasiones es pura "asimilación") en la nueva sociedad que la acoge; de hecho, la cultura actual de su grupo inmigrante se está transformando con el contacto con otra realidad:

Al margen de las aspiraciones nostálgicas, la identidad colectiva de las minorías étnicas inmigrantes no es un reflejo especular de la de sus orígenes. Nunca reproducen fielmente sus culturas autóctonas. Las identidades étnicas se construyen y reconstruyen a partir del juego dinámico tanto de las condiciones reales de su existencia, como de los procesos cognitivos y afectivos con que se justifican y elaboran. La identidad étnica "no es consecuencia del aislamiento, sino del resultado de una estrategia (Oriol 1989, 39) en el curso de la cual, las fronteras son continuamente redefinidas (Barth 1969)" (Abad 1993, 39).

F. Ouellet (1988) distingue cuatro grupos de elementos que conforman la cultura de un grupo social, según la implicación en la dinámica de relaciones entre los componentes de una sociedad. Esta clasificación nos puede ayudar a observar los problemas de convivencia y comunicación entre los grupos étnicos, y analizar los límites hasta donde se puede llegar en la promoción de las características "expresivas" de una cultura minoritaria, a fin de no obstaculizar ni fracturar la cohesión de la sociedad en general (ver Jordán 1992, 30 y ss.):

- Valores consensuados: aquellos fundamentales compartidos por la mayoría de los miembros de una sociedad (los grandes principios como los Derechos Humanos, etc.).
- Diversas producciones culturales particulares de cada grupo social (literatura, arte, alimentación, vestidos...).
- Elementos "singulares", "genuinos" de un grupo cultural: creencias, religión, fiestas, ritos, organización familiar, etc.
- Estrategias y actitudes comunicativas: comportamientos, habilidades, actitudes, etc. que son básicas para las interacciones socio-culturales.

Esta clasificación nos ayudará también para ver cómo en la escuela y otras instituciones públicas, podemos llegar menos "problemáticamente" a todos en el camino de una educación intercultural. La integración, en la dinámica escolar, por ejemplo, de los valores consensuados y las estrategias y actitudes comunicativas no representarían excesivas dificultades. En cuanto a las producciones culturales particulares, han de tenerse en cuenta hasta el límite que no hipoteque el valor "instrumental" de los contenidos dentro del curriculum escolar; además, parece ser que se habrían de seleccionar las producciones, según los criterios de utilidad y adaptabilidad al contexto social.

Quizá la dificultad más importante en principio, radicaría en los elementos más centrales y significativos de un grupo cultural: las creen-

cias, la religión... El debate se centra en sí, únicamente habría de ser el ámbito privado (familia, iglesia, etc.) quien respondiera ante esta problemática o si también la escuela lo habría de incluir.

1.2. A vueltas con la educación compensatoria

Las instituciones de educación formal han de situarse en la sociedad de la que forman parte. Esta sociedad se muestra desigual y con voluntad de perpetuar la ideología dominante. La escuela, en este sentido, es un firme baluarte que socializa y uniformiza a las personas.

El curriculum concreta estos objetivos socioculturales de acuerdo con el sistema social correspondiente. Según Bourdieu, el capital cultural de la escuela ("cultura de clase media") funciona como filtro para la reproducción de una sociedad jerarquizada. En esta línea, como indica Apple (1986, 51), los valores que se enseñan a las poblaciones escolares suelen diferenciarse según la clase social, el sexo y la raza (etnia). Se da una confirmación de las diferencias culturales y económicas, aunque sea de una manera más o menos latente, y sin que los maestros y el profesorado, generalmente, lo pretendan. Apple también remarca estos procesos de resistencia que se dan en la escuela y la necesidad, en este sentido, de un análisis sociológico del curriculum en el contexto social de las relaciones de poder internas y externas a la escuela.

En este discurso, la Sociología de la educación, como indica Flecha (1992), no se ha de circunscribir al análisis del curriculum de la escuela, sino ampliarlo en el marco de la política cultural en que se insiere (ver, entre otros, Willis 1990; Giroux 1992).

La *educación compensatoria* tiene, prácticamente por definición, una voluntad de "compensar" déficits, de intentar cubrir carencias. Históricamente ha supuesto un inicio en la preocupación por paliar las desigualdades, pero eso sí, en una línea paternalista y asimilacionista:

En cuanto a las diferentes etnias, entre nosotros todavía está por conseguir la escolarización de los gitanos (...). De manera general, los grupos desfavorecidos en diferentes fracturas de la sociedad han tenido que pasar primero por la no escolarización, después por la escolarización separada y, finalmente, por una escolarización pensada y diseñada en función de las necesidades y las posibilidades de los grupos socialmente favorecidos. Esta última es la etapa en que ahora nos encontramos, en lo fundamental (Fernández Enguita 1990, 43).

Se etiqueta al alumnado como inferiores y se resaltan sus debilidades más que sus potencialidades, sin preocuparse de conocer la cultura o comprender la mayoría de sus actuaciones.

En una sociedad multicultural como la actual, la filosofía ha de ser diferente y la práctica consecuente más real y global, más ambiciosa: una

Educación Intercultural que conecte diversas culturas, pero que no descuide tampoco las posibles carencias “instrumentales” de las minorías.

No podemos perder el horizonte de intentar “igualar” en oportunidades a todo el alumnado -lo cual, en realidad, es complejo-; por ello, bajo la idea de educación intercultural no se puede dejar de lado la ayuda complementaria, pero no para asimilarlos a la cultura dominante, sino para que no se queden sin la posibilidad de acceder a las mismas oportunidades sociales. El rendimiento y el éxito escolar son, frecuentemente, menos positivos entre el alumnado inmigrante que pertenecen a minorías étnicas. Estas suelen estar en un porcentaje mucho más elevado que otros, en la educación especial e ínfimamente representados en la enseñanza secundaria y universitaria.

La educación intercultural no puede olvidar estas “cuestiones prácticas” de la tradicional “educación compensatoria”, porque si no se corre el riesgo de no ser aceptada por los propios actores del ámbito educativo:

Si la educación intercultural no colabora a una mejor formación escolar, repercutiendo también en los resultados académicos, tanto padres como alumnos pueden tender a olvidarse de ella. Desde este punto de vista, son importantes las llamadas realizadas por diversos autores (Forquin 1989, 192; Camilleri 1985, 159; Andre 1989, 48; Le Than Khoi 1991, 31) con la intención de defender una mayor implicación entre la educación intercultural y la promoción y el éxito escolar. En última instancia la educación intercultural debe valer para promocionar personal y socialmente a los estudiantes, o de lo contrario puede caer en un folklorismo marginador (Etxeberria 1992, 47).

La educación intercultural entre otras funciones, tiene las de educar en la alteridad, en la diferencia; educar para la convivencia con los otros que, en definitiva, son diferentes (edad, género, etnia, medio rural-urbano...). En la base de una educación intercultural ha de estar el reconocimiento de la diferencia, con una política de encuentro entre las mayorías y las minorías; las primeras están

Entre la “exigencia de asimilación” y la reivindicación excluyente del “derecho a la diferencia” y las segundas “entre la “clausura en sí mismas” y los esfuerzos de “superintegración” (Abad 1993, 35-36).

Es necesario este punto de encuentro que puede significar la escuela, en unas sociedades modernas y complejas por su carácter multiétnico, multicultural y pluralista.

El sistema educativo de un país ha de tener en cuenta unos principios básicos (De Miguel 1992, 145-147) a fin de reconocer las peculiaridades culturales de las minorías étnicas y atender las diferentes necesidades educativas de estas minorías y de otras nuevas que van apare-

ciendo en las sociedades de industrialización avanzada, en relación a la tercera edad o el mundo rural, por ejemplo.

De hecho, la mera “asimilación”³ como solución para integrar miembros de las “minorías”, se muestra insuficiente y contradictoria si tenemos en cuenta el bajo rendimiento de este alumnado (Gimeno Sacristán 1992); en cambio, la diversidad cultural hay que entenderla como un factor positivo, enriquecedor de nuestra sociedad, y un derecho inalienable de las personas.

Hemos de complementar las necesidades instrumentales más perentorias (educación “compensatoria”) con una visión ético-ideológica en su globalidad socioeducativa: se han de crear y cambiar actitudes y mentalidades, abiertas y respetuosas con la diversidad. La educación intercultural ofrece la consideración y la valoración por un igual de las diferencias culturales, sobre un trabajo de identidad y diversidad en la sociedad actual. Lo que parece evidente es que los problemas sociales no pueden tener únicamente soluciones psicopedagógicas (educación “compensatoria”), necesitan además un marco socioantropológico de conjunto (ver Gimeno Sacristán 1992).

1.3. Una acción educativa global e integrada

Si interpretamos un tanto libremente la propuesta de Mead (1971), podemos concluir que hemos de aprovechar la nueva cultura de estilo “prefigurativo” donde los hijos representan el porvenir y son los que dan la información⁴, para que a través de una interacción escolar y extraescolar con ellos, se potencie una educación intercultural de todos. Es decir, la escuela sería como una primera excusa para una actuación más amplia. El “alumnado” (de hecho la segunda generación) puede ser uno de los pilares básicos para una “integración” respetuosa y global.

Remarcamos el aspecto de “integración” global, porque entendemos -en la línea que expone Abad (1993)- que mientras la asimilación es un proceso “unidireccional”, la integración afecta a todos, minorías y mayorías:

Es un asunto esencialmente relacional que pone en cuestión precisamente la relación entre culturas, no las culturas aisladas. De aquí que cual-

³ La asimilación prácticamente es un factor inherente a la institución escolar con más o menos carga de aculturación. Quizá lo que haga falta es que esta asimilación sea reducida a la mínima expresión posible y siempre en la línea de capacitación instrumental y de comunicación.

⁴ Margaret Mead (1971) establece tres tipos de sociedad, según una clasificación de continuidad o discontinuidad de normas y patrones:

quier programa realista de integración social no debe dirigirse solamente a las minorías inmigrantes, sino también a las mayorías autóctonas. En términos ideales, un programa de integración social es aquel que trata de asentar la relación intercultural sobre las bases que definen el intercambio simétrico. Busca devolver la comunicación entre culturas a las condiciones originarias del intercambio recíproco: la igualdad y el respeto a la diferencia (Abad 1993, 42).

La escuela ha de ofrecer, en este sentido, posibilidades para todos. La educación intercultural implica abrir la escuela a las experiencias culturales distintas: otras culturas tienen otras “experiencias” como pueden ser las de tradición y comunicación oral, y no escrita, etc. Por todo ello, es también muy importante el trabajo con los padres; la escuela ha de facilitar la participación de *todas* las personas:

Deben desarrollarse prácticas curriculares que utilicen la experiencia del alumno tanto como una narrativa para la agencia como un referente para la crítica. Ello sugiere políticas curriculares y modos de pedagogía que confirmen y a la vez adopten críticamente el conocimiento y la experiencia a través de los que los alumnos justifican sus propias voces e identidades sociales (Giroux 1992, 87).

Es necesario arbitrar elementos y sistemas de organización, como indican Giroux y Flecha (1992), que permitan compatibilizar el respeto a la diferencia y una igualdad de oportunidades, el sentimiento de pertenencia a una cultura propia y el acceso a situaciones no marginales. El hecho de intentar encontrar un respeto a la diferencia cultural no ha de implicar en ningún caso, el desmarcarse de una búsqueda clara de la igualdad educativa, en la línea de la búsqueda de una igualdad de oportunidades real.

Las que entendemos por minorías culturales necesitan también una formación uniformizada (aunque esté mediatizada por los valores de la cultura dominante) para facilitarles su propia supervivencia cultural y social, y no tanto para integrarlos, que es el objetivo inmediato de los programas compensatorios. Han de tener elementos de juicio y herramientas eficaces para poder comprender e interpretar la cultura dominante que les envuelve (Gimeno Sacristán 1992).

a) Culturas “postfigurativas”: se tiende a reproducir la cultura de siempre, donde lo importante es la continuidad, la tradición. Son sociedades relativamente estáticas. La credibilidad la tienen las personas con experiencia, los ancianos...

b) Culturas “cofigurativas”: se da una relación más horizontal. No cuenta tanto la cultura tradicional, sino la técnica aplicada, los expertos...

c) Culturas “prefigurativas”: no se aprende tanto de las sociedades adultas o coetáneas como de los jóvenes, que son los que dan la información.

Giroux tiene una visión crítica y ajustada sobre las necesidades imperiosas en una sociedad occidental que precisa de una política cultural que se encamine hacia una pedagogía a favor de la diferencia cultural y de una verdadera igualdad educativa:

Los alumnos necesitan ser capaces de valorar críticamente las tradiciones dominantes y subordinadas para que puedan afrontar sus propios puntos débiles y fuertes. (...) Enseñar en favor de la diferencia, la democracia y la responsabilidad ética no significa crear ciudadanos pasivos. (...) (los alumnos han de comprender) cómo las diferencias culturales, éticas, raciales e ideológicas incrementan la posibilidad de diálogo, confianza y solidaridad (Giroux 1992, 21).

A nivel de curriculum oficial (o formal)⁵ hemos de coincidir en pensar que no responde a las necesidades propias de una sociedad multicultural, de una educación intercultural, en definitiva. Sin embargo, podemos resaltar algunas áreas que, con más facilidad, pueden suponer unas primeras alternativas en este sentido. Principalmente, en un primer momento, podrían ser las ciencias sociales y la educación física.

Las ciencias sociales podrían ser el hilo conductor de esta reestructuración curricular que puede integrar las vivencias y experiencias del alumnado; alejándonos, así, de un etnocentrismo injusto y peligroso.

La educación física por sus características “especiales” dentro del curriculum y la práctica escolar, permite imbuir más fácilmente el gusto por un ambiente escolar respetuoso y comunicativo. La experiencia de los juegos tradicionales es una actividad adecuada, que puede permitir esta interacción (Molina 1990 1992).

Otras áreas donde se puede hacer una incidencia clara son la educación musical, la literatura, etc. No obstante, hemos de remarcar la importancia de estas áreas como ayuda y soporte para iniciar y desarrollar una educación intercultural, pero sin dejar de considerar el curriculum escolar como un todo y sin olvidar que estas áreas están ligadas y globalizadas en un continuum holístico. En la educación infantil y primaria es necesario caminar hacia la completa aceptación y pleno desarrollo del curriculum integrado en detrimento del curriculum “collection”; en el código integrado, los contenidos aparecen en relación abier-

⁵ A nivel de curriculum oculto, la labor de los maestros, por ejemplo, se ha de remodelar a través de actividades de formación permanente, contactos con otros colectivos y otros compañeros en circunstancias parecidas, y seminarios promovidos por los ICE y la Universidad. La Reforma exige un cambio cultural (ver Hernández 1992).

ta unos respecto a los otros, y es más dado a admitir y fomentar la diversidad (Bernstein 1980 citado por Gimeno Sacristán 1989, 92-97).

Es por ello, que el maestro-tutor -generalista en primaria- de un grupo-aula facilita una mayor flexibilidad a la hora de organizar y distribuir el espacio, el tiempo y modificar cuestiones académicas. En este sentido, su labor de coordinación es necesaria para establecer una labor conjunta con los maestros especialistas y los otros tutores de los diferentes grupos-aula.

Por otro lado, y en otro orden de cosas, los maestros, en términos generales y hasta el momento, no están recibiendo en su formación inicial una preparación específica en educación intercultural. En esta línea, están recibiendo poca orientación en cuanto a formación permanente, aunque parece que comienza a haber experiencias plausibles y los esfuerzos cada vez son más claros. Podemos señalar en términos generales que el maestro, como profesional, puede tener buena disposición pero, en todo caso, es necesario que tenga conocimientos teóricos en relación a los mecanismos de socialización, por ejemplo, que le permitan comprender otras actitudes, valores y actuaciones que le podrían parecer, por desconocimiento, totalmente extraños y poco "normales"⁶... La formación del educador necesita de una visión amplia y científicamente basada en la antropología, la sociología y otras ciencias sociales, para no hacer juicios de valor de una manera gratuita y sin ningún tipo de fundamento ante otras culturas o minorías.

Sin embargo, por lo que respecta a la formación inicial de los educadores sociales, cabría establecer una pequeña diferencia al constatar que en los currícula de la más reciente titulación de Educación Social están entrando más rápidamente estos "elementos" interculturales; posiblemente una explicación se halle en la propia idiosincrasia de la profesión, que en un ámbito de educación no formal habrá de actuar, más desde un primer momento, en situaciones claramente interculturales.

La demanda en relación a la educación intercultural, de cara a los educadores sociales, viene dada, en principio, por los inmigrantes y por el sector de población con quienes se relacionan más directamente; pero esto ha de globalizarse en cualquier ámbito de actuación educativa.

El educador social ha de comprender otras culturas y ello ha de tener consecuencias prácticas en sus posibilidades de intervención educativa en relación a los niños-jóvenes y adultos en general (hombres-mujeres, tercera edad...).

⁶ Lo "normal" suele hacer referencia a mayorías estadísticas...

2. REFLEXIONES PARA EL DEBATE

Una primera idea para la reflexión es el pensar en cómo avanzar en el cambio: que la diferencia cultural no se convierta en jerarquías sociales. A fin de no perpetuar la situación, es necesario actuar de una manera estructurada y sistemática; previamente hemos de realizar un análisis de la situación pero teniendo presente una serie de propuestas teóricas (ideólogos, sociólogos, etc.) que aporten un cierto método para pensar estos cambios y pasar finalmente a la intervención que los faciliten. Este proceso no es un proceso lineal, es un proceso complejo y contradictorio. Es un proceso dialéctico en el que -como indica Subirats (1992)- hay ciertas regularidades que nos permiten establecer similitudes en los procesos de cambio y en la metodología utilizada.

En relación a las perspectivas teóricas para analizar las relaciones entre minorías inmigrantes y la población autóctona, podríamos destacar dos bloques básicos: los enfoques estructurales y los enfoques culturalistas. A partir de ellos se pueden abordar, de una manera más completa, las relaciones entre las culturas:

El análisis de las relaciones entre minorías étnicas inmigrantes y mayorías autóctonas se ha realizado desde perspectivas teóricas muy diversas, pero que pueden agruparse en torno a dos bloques: o bien se trata de enfoques estructurales (ya sean de corte marxista, o no), o bien de enfoques predominantemente culturalistas. (...) ambos enfoques son parciales. (...) no comprenderemos nada de la verdadera naturaleza del problema si olvidamos que las relaciones entre las minorías étnicas inmigrantes y las mayorías autóctonas no son igualitarias. Se han formado en el contexto de un sistema económico determinado, y responden a su lógica y a sus necesidades. Las relaciones que se establecen a partir de aquí son, por tanto, relaciones de explotación y dominación. Pero reducir a esto el problema, sería ignorar que las minorías étnicas inmigrantes, como las mayorías nacionales, son, efectivamente, culturas, y una cultura es, ante todo, un sistema de símbolos, que poseen su propia eficacia, y cuya función consiste en establecer la comunicación entre los grupos (Lévi-Strauss 1949, etc.; Sperber 1974; Leach 1976; etc.). Las representaciones simbólicas con que los actores construyen socialmente sus prácticas reales, poseen su propia capacidad de determinación social. Es precisamente esta eficacia social de los símbolos la que explica, por ejemplo, que la "arbitrariedad lógica" de los signos que definen una identidad cultural, no excluya, sin embargo, su capacidad de "determinación social" (Pérez Agote 1984). (...) las relaciones entre las culturas pueden abordarse tanto desde un punto de vista de las prácticas reales y de los comportamientos efectivos de los grupos (perspectiva etic), como desde las formas en que los grupos representan simbólicamente dichas prácticas (perspectiva emic). El primero, se refiere a las condiciones estructurales (económicas, políticas o sociales), que determinan las formas en que los pueblos se organizan socialmente y en cuyo contexto se realizan las relaciones interétnicas. El segundo, se interesa no por lo que los pueblos hacen realmente, sino por

lo que dicen que hacen, es decir, por las actitudes y los códigos simbólicos a través de los cuales los grupos evalúan, justifican o representan dichas condiciones reales (Abad 1993, 31-34).

Parece indiscutible, por otra parte, la naturaleza multicultural de nuestra sociedad contemporánea y por tanto, la necesidad de que la educación se desarrolle en relación a las nuevas realidades. No obstante, a menudo lo que hay son iniciativas independientes de algunas escuelas y grupos de maestros conscientes del "multiculturalismo" en estos colegios, pero posiblemente se pierde el contexto global de sociedad y educación, que representaría que *todas* las escuelas habrían de modificar el curriculum en relación a esta problemática multicultural⁷.

No se trata solamente de una educación referente al propio alumnado de minorías étnicas y al que convive con ellos, sino que la educación intercultural los ha de incluir a todos, porque es *todo* el alumnado el que crece en una sociedad étnicamente diversa. La naturaleza del racismo y el etnocentrismo no permite decir que en escuelas donde no hay alumnado "inmigrante", el problema no está presente⁸.

Un punto de vista conservador en relación al multiculturalismo distingue, según Giroux (1992a), el criticismo social global, del discurso de las diferencias culturales, apoyando la idea de que las diferencias son absolutas e irreductibles, y por tanto abogando por la separación. Un punto de vista progresista utilizaría el concepto de diferencia cultural precisamente como base para un criticismo social y una reforma curricular que abordara los problemas de raza, clase, género y etnicidad (Giroux 1992a, 6), ofreciendo una visión más holística como ya comentábamos con anterioridad.

De hecho, en ocasiones cuando hablamos de educación "multicultural" (intercultural), estamos llevando a cabo una inadecuada conceptualización y delimitación de variables de raza-etnia, clase y género. En este sentido, las diferencias que se observan entre gitanos (magrebíes, africanos...) y payos, responden más a explicaciones basadas en situaciones socioeconómicas que a las fundamentadas en términos étnicos⁹.

Quisiera insistir una vez más, en el papel de la escuela como inestimable baluarte para la educación intercultural, entendiéndola desde un ámbito de actuación más amplio y global, entrando en el campo de la educación social; la escuela es la gran "excusa" para interrelacionar

⁷ En este sentido, ver Little (1980) y también Mullard (1982).

⁸ "No problem here", como explica S. Tomlinson (1992, 375), a propósito de su comentario sobre el estudio de Troyna y Hatcher (1991).

⁹ En la línea del caso británico que comenta Marie Macey (1992) respecto al estudio hecho por Grugeon y Woods (1990).

padres-alumnado-educadores e incluso ayudar a vertebrar las redes sociales de un barrio. No olvidemos que, dada la importancia de la dimensión comunitaria, es necesario encontrar lugares de reunión e interrelación, creando espacios comunitarios reales¹⁰. Pensamos que el universo relacional de los inmigrantes suele circunscribirse al ámbito doméstico y en menor grado al laboral, en algunos casos también se puede contar con el ámbito parroquial -religioso en general-, pero habitualmente las redes sociales están cerradas en su grupo, hay un rechazo a los espacios públicos, limitando sus relaciones de ocio al bar y poco más¹¹.

La escuela -propriadamente "educación formal"-, es una institución donde los currícula oficiales o explícitos (teóricamente neutros) y el curriculum oculto no dejan de estar sesgados ideológicamente: están más cerca de posturas asimilacionistas, favoreciendo la aculturación de las culturas no dominantes. Ahora bien, hemos de recordar otra vez que la búsqueda de un respeto por la diferencia cultural, no ha de traducirse en ninguna desigualdad de oportunidades; lo contrario sería justificar explícita y/o implícitamente los "ghettos" con el pretexto de un respeto a ultranza de las diferencias culturales:

La posición de la escuela y del curriculum escolar, en este contexto, es la de mantener un delicado equilibrio entre la educación para la cohesión y la asimilación por un lado y la educación para la diversidad por el otro. (...) Por un lado se ha de intentar que la necesaria presión hacia la integración cultural ("aculturación") de inmigrantes y minorías no se convierta en un proceso de "asimilación represiva" (que ni lo sea de hecho ni los grupos afectados lo vivan como tal). Pero por otro lado se ha de poner especial énfasis en la construcción de espacios culturales compartidos y de equipamientos instrumentales que permitan la interacción entre los diversos grupos. (...) la escuela habría de centrar su esfuerzo en los valores básicos y en todo aquello que las diversas culturas posean de común. (...) Construir la identidad cultural no puede reducirse a levantar barreras de diferenciación entre el dentro y fuera de una cultura, entre los que "son" y los que "no son" (Zabalza 1992, 335).

Según Zabalza (1992, 334-335), la escuela nunca podrá renunciar a la asimilación, ya que aunque se respete la identidad cultural propia de los diferentes grupos, finalmente se habrá de crear un espacio común en el que se integren todos con una lengua común que será la del país de recepción. Este autor no cree que el pluralismo cultural sea real ni plausible porque, según él, la cohesión del grupo social comenzará a resentirse, de una manera u otra.

¹⁰ Como el caso británico de Coventry que Schmidtke señala como ejemplo (1992, 42-43).

¹¹ Pujadas et al. (1993a) expresan en este sentido, algunas de sus conclusiones.

Flecha (1993), por contra, va más allá y aboga, desde el interculturalismo, por trascender incluso el pluralismo cultural hacia un verdadero *mestizaje*. Según este sociólogo el *pluriculturalismo*, en último término, prioriza el mantenimiento de unas señas de identidad, de la diferencia de cada una de las culturas, sin buscar mucha relación entre ellas. Desde el punto de vista del interculturalismo esto es negativo, ya que se pueden crear ghettos de las diferentes comunidades, donde predomina una etnia no privilegiada (por ejemplo: Chinatown, el Harlem negro, el Harlem hispano...). El mestizaje en cambio, sería defendido desde la interrelación entre las diversas culturas; prácticamente no hay ninguna cultura que no sea mestiza. Las culturas son el resultado de mezclas y éstas continuarán dándose. Ello es positivo y en este sentido, Flecha cree que éste es el tipo de “mezclas” que se han de potenciar (por ejemplo: escuelas aceleradas en California, moda afroamericana, flamenco-rock, rumba catalana, etc.).

En un ámbito más cercano a la educación social (pero sin olvidar que de una manera u otra afecta a la escuela y al magisterio en general), otro elemento conflictivo sería la búsqueda de un cierto equilibrio dinámico en las relaciones culturales. Por un lado se habla de aceptación de las diversas culturas, por otra parte se puntualiza que esta aceptación no puede ser acrítica (Foster 1992). Así, en casos de supuestos más extremos como la poligamia, mayor o menor libertad de la mujer, etc. ¿hasta qué punto los derechos/deberes de unos pueden o no contradecir, o incluso lesionar, los de los otros?. También surgen conflictos cuando, incluso en un mismo proceso de aculturación, existen -evidentemente- resistencias de los propios grupos étnicos minoritarios ante la posible pérdida de su identidad.

En esta línea cabe recordar que en muchas ocasiones las diferencias que preocupan (y acaban desencadenando conflicto) responden a explicaciones basadas, de una forma u otra, en situaciones socioeconómicas, a las cuales se superponen ideas étnicas y actuaciones de racismo y xenofobia. Todo ello genera, como hechos dicho con anterioridad, conflicto, donde la mayoría de las veces (no siempre) predomina una casuística social más que cultural en relación a la pobreza, discriminación y racismo (ver Carabaña 1992, 19-20).

3. EDUCACIÓN: ¿INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL?

En definitiva, la educación desde un punto de vista global, sociológico, ha de contemplar la integración de la diversidad cultural. Ahora bien, el hecho de asumir esta diversidad no implica necesariamente tratar a

los individuos prioritariamente como integrantes de una cultura. La educación debiera tener un enfoque universalista, pero al mismo tiempo un tratamiento individualizado, respetando y acompañando a la persona como individuo y no en primer lugar como integrante de un grupo social determinado (ver Carabaña 1993). No obstante, quisiera destacar una postura, no exenta de complejidad, pero obstinadamente intercultural y a favor del mestizaje. Creo que el relativismo cultural es un buen primer paso para superar el etnocentrismo, pero incompleto: al mismo tiempo ha de ser una plataforma para llegar a una perspectiva comunicativa (Flecha 1993) de diálogo e intercambio.

Esto último conlleva un enriquecimiento humano y social nada desdeñable. La práctica totalidad de las culturas son mestizas. En cualquier caso, las culturas y las sociedades que se han encerrado en sí mismas se empobrecen e incluso pueden llegar a desaparecer; en cambio, las que tienen contactos e intercambios y se nutren de esa diversidad, se adaptan mejor a las circunstancias siempre cambiantes. No olvidemos que la propia noción de cultura es dinámica y no estática.

En todo caso, no hemos de perder de vista que las culturas no son un todo homogéneo y que las personas tienen mucho que decir como individuos. Es aquí donde el diálogo y consenso pueden ofrecer una auténtica *lección magistral...* una esperanzadora *lección social*.

REFERENCIAS

- ABAD, L., 1993. La Educación intercultural como propuesta de integración. ABAD, L.; A. CUCO y A. IZQUIERDO., *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, Popular, 11-69.
- ABAD, L.; A. CUCÓ y A. IZQUIERDO, 1993. *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, Popular.
- ALLEN, S. y M. MACEY, 1990. Arce and Ethnicity in the European Context. *British Journal of Sociology*, 41, 3, 373-393.
- ANDRES ORIZO, F., 1991. *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid, Fundación Santa María, Ediciones S.M.
- APPLE, M., 1986. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- BARTH, F., (comp.), 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BERNSTEIN, B., 1980. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. YOUNG, M., (ed.) *Knowledge and Control*. Londres, Coullier McMillan.
-

-
- BERNSTEIN, B., 1990. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- BOURDIEU, P. y J.C. PASSERON, 1973. *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor.
- BOURDIEU, P. y J.C. PASSERON, 1976. *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- CALVO BUEZAS, T., 1989. *Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Popular.
- CALVO BUEZAS, T., 1990. *El racismo que viene*. Madrid, Tecnos.
- CALVO BUEZAS, T., 1990. *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona, Anthropos.
- CAMPANI, G., 1993. La Educación intercultural: una perspectiva pedagógica en Europa, próxima publicación en el libro GARCÍA CASTAÑO, F.J., (ed.), 1993. *Educación multicultural. Hacia el reconocimiento de la diversidad en la educación*. Universidad de Granada.
- CARABAÑA, J., 1992. Sobre naturaleza, cultura y sociedad. Ponencia de Teoría Sociológica presentada en el *IV Congreso Español de Sociología, FES*. Madrid, 24-26 de septiembre, 22.
- CARABAÑA, J., 1993. A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación*, 302, 61-82.
- DE LUCAS, J., 1992. *Europa: ¿convivir con la diferencia?. Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid, Tecnos.
- DE MIGUEL, A., 1992. *La sociedad española, 1992-93*. Madrid, Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 1990. La bella y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula. *Educación y Sociedad*, 6, 43-60.
- FLECHA, R., 1990a. *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, El Roure.
- FLECHA, R., 1990b. *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona, El Roure.
- FLECHA, R., 1993. Igualdad educativa y diferencia cultural. Ponencia presentada en las Jornadas sobre *Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas*. Universidad de Zaragoza, 17-18 de junio.
- FOSTER, P., 1992. Equal Treatment and Cultural Difference in Multi-ethnic School: A Critique of the Teacher Ethnocentrism Theory. *International Studies in Sociology of Education*, 2, 1, 89-103.
- FRESNO GARCÍA, J.M., 1993. La normalización educativa de los niños gitanos. *Nuestra Escuela*, 146, 26-30.
-

-
- GELPI, E., 1992. La educación social. Conferencia presentada en la *Semana sobre Educación Social*. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid, 17-20 noviembre 1992.
- GILLBORN, D., 1992. Citizenship, Race and the Hidden Curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2, 1. 57-73.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1989. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1992. Currículum y diversidad cultural. Seminario ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, febrero-1992.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1993. Currículum intercultural. Ponencia presentada en las Jornadas sobre *Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas*. Universidad de Zaragoza, 17-18 de junio.
- GIROUX, H.A. y R. FLECHA, 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H.A., 1992. La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia, 11-26, y Hacia una pedagogía en la política de la diferencia, 59-93.
- GIROUX, H.A. & FLECHA, R., 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H.A., 1992a. Multiculturalism as Border Pedagogy. Conferencia en la Universitat de Barcelona, Mecanografiado, abril, 1992.
- GRUGEON, E. & WOODS, P., 1990. *Educating All: Multicultural Perspectives in the Primary School*.
- HERNÁNDEZ 1992. Reforma educativa y cambio sociocultural. *Escuela Española*, 3104, 11-12
- JARVIS, P., 1989. *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, El Roure.
- JORDÁN, J.A., 1992. *L'Educació Multicultural*. Barcelona, Ceac.
- JULIANO, D., 1991. Antropología pedagógica y pluriculturalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 8-10.
- JULIANO, D., 1993. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- LENARDUZZI, D., 1992. La politique de l'éducation de la Communauté Européenne. Conferencia en las Jornadas Europeas sobre el Desarrollo de las Potencialidades de TODOS los niños, IEDPE, Barcelona, 3-5 de septiembre, 1992.
- LIAUZU, C., 1992. *Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale*. París, Syros/Alternatives.
-

-
- LITTLE, A., 1980. A Survey of LEA Policies and Practices in Multi-Ethnic Education, unpublished report, Schools Council, London 1980, en DAVIES, D. (ed.) (1981) *Educational Analysis*.
- MACEY, M., 1992. The 1988 Education Reform Act: has multicultural education any future?. *British Journal of Sociology of Education*, 13, 1, 125-130.
- MEAD, M., 1971. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*. Buenos Aires, Granica.
- MOLINA, F., 1992a. El juego tradicional como elemento de animación sociocultural y de educación en el tiempo libre. VV.AA. *La Educación Social, un reto para hoy*. Palencia, Caja España.
- MOLINA, F., 1993. Educación social y educación intercultural: perspectivas. *Monitor-Educador, Revista de Educación en el Tiempo Libre y Animación Sociocultural*. Bilbao, 45, 4-7.
- MOLINA, F., 1994. *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida, PPU-UdL.
- MULLARD, C., 1982. *The Social Context and Meaning of Multicultural Education*, (Mimeografiado). Department Sociology. University of London, Institute of Education.
- MULLARD, C., 1982. *The Social Context and Meaning of Multicultural Education*. Department Sociology. University of London, Institute of Education.
- PUJADAS, J.J., 1993. *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid, Eudema.
- REX, J. y D. MASON, (comp.), 1986. *Theories of Race and Ethnic Relations*. Cambridge University Press.
- REX, J., 1981. Relaciones raciales y grupos migratorios: convergencias, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Unesco, XXXIII, 385-408.
- SCHMIDTKE, H.P., 1992. Desarrollo comunitario e intercultural. *La Educación Social. Un reto para hoy*. Palencia, Caja España.
- SUBIRATS, M., 1992. Multiculturalismo. Conclusiones de la coordinación del grupo de trabajo de Sociología de la Educación, en el *IV Congreso Español de Sociología, FES*. Madrid, 24-26 de septiembre.
- TOMLINSON, S. et al., 1992. Review about Racism in Children's Lives: a Study of Mainly White Primary Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 13, 3, 375-382.
- TROYNA y HATCHER, 1991. *Racism in Children's Lives: a Study of Mainly White Primary Schools*. Routledge, London.
- WEBER, M., 1979. Comunidades étnicas. *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 315-327.
-

WIEVIORKA, M., 1992. *El espacio del racismo*. Barcelona, Paidós.

WILLIS, P., 1986. Producción cultural y teorías de la reproducción. *Educación y Sociedad*, 5, 7-34.

ZABALZA, M.A., 1992. Implicaciones curriculares de la educación intercultural. Ponencia presentada en el X Congreso de Pedagogía, sobre *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida I*, 329-349.

DIVERSIDAD CULTURAL: ¿INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO?

M^a del Carmen LÓPEZ LÓPEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Instituto de Estudios sobre la Paz y los Conflictos
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es, cada vez en mayor grado, una sociedad en donde los cambios se suceden a ritmos tan vertiginosos y con tal rapidez que las personas encuentran dificultades para adaptarse a ellos.

Numerosos acontecimientos, tanto de carácter político como económicos y de desarrollo tecnológico, contribuyen a reducir la concepción de espacio físico y a incrementar los contactos e interrelaciones entre los distintos pueblos de la tierra.

A través de estos procesos complejos de interacción se está forjando una sociedad cada vez más plural, que nos obliga a optar por modelos políticos, económicos, educativos, etc., más flexibles, abiertos y democráticos que permitan responder a esta realidad diversa y cambiante. Son numerosas las presiones que en este sentido recibe la escuela para abandonar su tendencia a la homogeneización, a la reproducción de ciertas prácticas culturales, a su discurso etnocéntrico..., en favor de alternativas organizativas y funcionales más respetuosas con la pluralidad étnica y cultural.

Es precisamente la diversidad uno de los referentes más significativos de nuestra reforma educativa, que pretende promover cambios importantes tanto en la estructura de la escuela como en su funcionamiento y en las prácticas que en ella se realizan. Estos cambios van dirigidos a construir un centro educativo capaz de incorporar la diversidad cultural a las prácticas escolares, generando condiciones que permitan garantizar la igualdad de oportunidades y evitar que las posibles diferencias puedan traducirse en déficits o desigualdades. Hablamos de una escuela intercultural. Cultivar la tolerancia, solidaridad, el respeto a los principios de convivencia democráticos y favorecer la participación, el diálogo, las transacciones constructivas entre los miembros de los distintos grupos sociales, rechazando todo tipo de discriminación, segregación o exclusión de cualquier índole, son objetivos irrenunciables de esta escuela. Una escuela intercultural es un centro educativo que actúa

como agente de cambio social porque no concibe la igualdad educativa sino es desde el marco de la igualdad y justicia social.

Asumir estas premisas nos conduce a pensar en un profesor diferente, un profesor capaz de dar respuestas concretas al carácter cambiante y multicultural de la realidad contemporánea, integrando la diversidad existente y, paralelamente, manteniendo las diferentes identidades culturales como garantía de enriquecimiento mutuo. Necesitamos

un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a la sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, (...) con las diferencias individuales, de modo que se superen desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos (MEC 1989, 210).

Pero esto requiere modificar las actitudes del profesorado de manera que reconozcan la necesidad misma del cambio, que asuman una mayor implicación y compromiso en su articulación, una mejor capacitación en su desarrollo, una mayor profesionalización en la evaluación y, por último, es fundamental e indispensable que esto se traduzca en cambios que afecten a sus formas de actuar y enfocar las prácticas educativas.

Creemos que los programas de formación del profesorado deberían incorporar estas necesidades y proporcionar, tanto al futuro profesorado como al profesorado en ejercicio, experiencias y estrategias que les cualifiquen para desempeñar profesionalmente sus funciones en contextos que, como los actuales, tienden a ser cada vez más multiculturales.

1. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REFORMA EDUCATIVA

La existencia de esta diversidad étnica y cultural como algo característico de las sociedades contemporáneas pone de manifiesto la necesidad de formar personas capaces de participar, dialogar e intercambiar valores, formas de vida o representaciones simbólicas con los miembros de otros grupos sin que esto pueda traducirse en un riesgo o amenaza para la propia identidad, sino más bien, una oportunidad para reafirmarla y generar nuevos valores, formas de vida comunes desde los que establecer una convivencia democrática y pacífica capaz de combatir las desigualdades y configurar una sociedad más justa.

Aún siendo conscientes que la posibilidad de transformación social que puede ejercer la escuela es limitada y que por tanto su acción, para ser efectiva, debe combinarse con otro tipo de acciones a nivel económi-

co, político y social que contribuyan a facilitar y consolidar su trabajo; creemos que educar para la cooperación, solidaridad, igualdad y apertura hacia otras culturas y grupos étnicos, es una aportación valiosa que contribuye positivamente a este cambio.

Impulsar un cambio que favorezca esta incorporación de la diversidad cultural a los centros educativos, exige que los sistemas educativos planteen alternativas que permitan superar las limitaciones, violencias (cultural, epistemológica, organizativa, metodológica, disciplinar...) y desigualdades que la dificultan o impiden (Fernández Herrería 1995, 21-38).

En este sentido, la LOGSE reconoce la importancia de la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, formación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en el respeto a los derechos y libertades fundamentales (Título Preliminar, art.1.1). Estos fines son sin duda laudables para cualquier sistema educativo, pues reflejan el propósito de atender a la pluralidad lingüística, religiosa, cultural, etc. de los ciudadanos de este país. Sin embargo, esto que de entrada es positivo podría convertirse en un argumento que permitiera justificar la emergencia y cultivo de mayores desigualdades y consiguientemente podría resultar conflictivo y negativo porque

la orientación predominante de una sociedad desigual tiende a que la elaboración y puesta en práctica de los diferentes proyectos curriculares sancione y refuerce las desigualdades previamente existentes (Flecha 1992, 175).

Por esta razón, debemos adjuntar a esta postura reivindicativa de aceptación de la diversidad cultural, una reflexión en relación a profundizar en el hecho de que esta diversidad que defendemos se da en situaciones de enorme desigualdad que habría que combatir. La LOGSE consciente de este peligro, establece en su título quinto la necesidad de compensar estas desigualdades y para ello establece que

las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (Art. 63.2.).

Posteriormente, en los Diseños Curriculares Base, se concreta cómo se va a vertebrar esta respuesta a la diversidad y nos encontramos con adaptaciones curriculares, temporalización, diversificación curricular y optatividad; respuestas éstas que de nuevo despiertan nuestra inquietud pues pueden ser armas de doble filo que no clarifican nuestro temor. Podríamos estar proponiendo la realización de adaptaciones curricula-

res o de flexibilizar el tiempo asignado para la consecución de objetivos, para acoger y respetar a la diversidad, y en realidad estar, aunque de forma tácita, realizando adaptaciones a la desigualdad, mediante la utilización de la diferencia cultural como instrumentos que nos ayudan a justificar los diferentes ritmos de aprendizaje, niveles de comprensión, etc. Podríamos, igualmente, estar utilizando la diferencia para favorecer la adquisición de valores, formas de vida y representaciones de la cultura dominante y acelerar así el proceso de asimilación de la cultura hegemónica, generando nuevas desigualdades y situaciones de automarginación. Esta automarginación podría darse en un doble sentido (Gallardo Mancebo 1992, 320 y Díaz Aguado 1996, 29), en relación a la estructura oficial y mayoritaria, cuando optamos por mantener la identidad propia; o marginación de la propia identidad, cuando asumimos la cultura oficial y hegemónica como forma de alcanzar un cierto reconocimiento social.

Sin embargo, no creemos que las acciones que debieran emprenderse deban ir en esta dirección ya que

la diversidad ha de ser vista como un valor a respetar y no como una deficiencia a compensar a través de acciones nuevamente marginadoras (Zabalza 1992, 120).

Sería ingenuo, por otra parte, pensar que sólo con incorporar la diversidad cultural a los currícula escolares se fuera a producir este cambio, necesitamos matizar por tanto a qué nos referimos cuando hablamos de integración. Quizá sea el momento de clarificar el término e indicar en qué sentido lo empleamos, pues nos encontramos con diferentes acepciones.

Hablamos de integración cuando existe un

reconocimiento de la existencia de dos o más grupos con características culturales diversas que interactúan en una misma estructura social (Juliano 1993, 63).

Lo que supone únicamente una aceptación del pluralismo cultural, sin embargo creemos al igual que Teresa Losada (citado por Juliano 1993, 64) que hay que diferenciar entre pluralismo cultural e integración, y en este sentido concreta que hay integración cuando los grupos culturales minoritarios participan en la vida económica, social, cultural, cívica y espiritual. Pero nos referimos a integración también cuando generamos "una síntesis armónica y respetuosa con las diferencias" (Willey 1975, 342 y ss.) o cuando existe un "reconocimiento de la igualdad de derechos" lo que implica asistencia a las mismas escuelas, las mismas aulas e incluso los mismos profesores (Zabalza 1992, 120). Todas estas definiciones difieren en algún tipo de matiz con relación al

término integración pero comparten un aspecto que les une y que les hace en nuestra opinión compartir una misma consideración en relación a la diversidad cultural. Este aspecto al que nos referimos no es otro que la percepción de la diferencia como déficit y por tanto, como una situación que de alguna forma hay que compensar. Nuestra propuesta, sin embargo va más allá de aquella que propone la integración como respuesta a la diversidad cultural. Se basa en una percepción más amplia de la diferencia que nos lleva a entenderla como elemento de enriquecimiento mutuo y por tanto no creemos que la posible diferencia deba considerarse como deficiencia que deba suplirse o compensarse con acciones discriminatorias, sino como una realidad connatural y vinculada a la propia existencia humana, que exige ser asumida como tal. La educación para la diversidad debe ser una educación para todos y no para la minorías diferenciadas, no son los miembros de las minorías los que deben adaptarse a la cultura mayoritaria, sino todos los miembros de una sociedad los que debemos asumir la multiculturalidad como marco natural, no excepcional, de nuestra existencia y como paso previo para superar la realidad injusta.

Defendemos, por todo ello, más que una integración de la diversidad cultural, una postura intercultural y en esta dirección creemos que debería ir cualquier propuesta educativa que pretenda incorporar la diversidad cultural a los procesos educativos.

Considerar la educación intercultural como materia transversal del currículum, ya sea como dimensión de la educación para la paz (Jares 1991, 139 y Rodríguez Rojo 1995, 66) o como materia transversal que tiene entidad en sí misma (López López 1992, 160-161), nos parece un acierto porque, si como defendemos, no existe ningún tipo de supremacía de una cultura en relación a otra, nuestra labor educativa debe contribuir a la génesis de una nueva conciencia planetaria y universal que favorezca el diálogo y la convergencia entre los diferentes grupos culturales, empresa ésta difícilmente abordable sino es desde la totalidad de las áreas curriculares y durante todo el período escolar.

2. ¿ES NECESARIA UNA FORMACIÓN INTERCULTURAL PARA PROFESORES?

La naturaleza plural de las sociedades contemporáneas parece optar por una respuesta afirmativa al demandar procesos educativos que incorporen la diversidad cultural, étnica, religiosa, etc. a las prácticas educativas. Quizás por esta razón la educación intercultural surge y se consolida en los Estados Unidos en la década de los sesenta (Husén y Oppper 1984) y con ella despierta una nueva sensibilidad en relación a la

pluralidad cultural. Esta concienciación se extenderá a Europa en la década de los ochenta y a España algunos años más tarde.

Son, por consiguiente, numerosos los trabajos, centros y autores americanos vinculados al tratamiento de la diversidad cultural; sin embargo, acometer aquí su análisis desbordaría los objetivos de este trabajo. De la misma forma, es igualmente significativo el incremento de las iniciativas que en los últimos años vienen sucediéndose en los diferentes países europeos como Alemania, Escocia, Francia... (Fermoso Estébanez 1992, 129-156) y que incluyen tanto la creación de centros destinados a favorecer la formación del profesorado en ámbitos multiculturales, como la elaboración de programas o propuestas de cursos específicos.

Es posible que esta movilización sea una respuesta a las continuas y reiteradas recomendaciones que desde el Consejo de Europa se vienen ofreciendo en los últimos tiempos en esta dirección. Es precisamente su Comité de Ministros en 1984 el que recomienda a los gobernantes de los Estados miembros que incluyan la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente del profesorado, quizá porque como reconocen dos años más tarde

la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural (Conseil de la Cooperation Culturelle 1986, 36).

En este sentido se pronuncian los Ministros de Educación del Consejo de Europa, reunidos en Helsinki en mayo de 1987, admitiendo que "la formación inicial debería incorporar contenidos como la educación para la comprensión intercultural". Declaraciones todas ellas que denotan la existencia de un importante respaldo de este órgano en favor de un modelo de formación intercultural para los educadores.

Sin embargo, esta iniciativa que procede del campo de la política es respaldada desde el ámbito educativo. Así, el Centre for Multicultural Education de la University of London a través de su director afirma que

enseñar un curriculum intercultural y asegurar que la educación en las escuelas sea eficaz para todos los niños requiere cambios en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Una adecuada formación del profesorado ayudaría a garantizar que todos los estudiantes están siendo preparados para una Europa única pero diversa en el siglo veintiuno (Gundara 1993, 31).

En nuestro país, por ser ésta una preocupación reciente, esencialmente limitada a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, la proliferación de trabajos de investigación en educación intercultural son escasos (Murillo y otros 1995, 199-216) y prácticamente nulos los referidos a la formación del profesorado en este ámbito, por lo que éste continúa siendo un campo poco explorado.

Esta ausencia de investigaciones y la precaria situación existente tanto en la formación inicial como permanente del profesorado a la hora de articular la educación intercultural en los centros educativos, refleja la dificultad que con frecuencia encuentran las iniciativas políticas para ser abordadas y trasladadas a la práctica educativa. Por esto, es posible que debamos modificar nuestra cuestión inicial y preguntarnos si es posible una formación intercultural del profesorado en las condiciones actuales.

En el caso de la reforma educativa de nuestro país, nos encontramos con algunas cuestiones que nos obligan a reflexionar en la dirección ya aludida. De un lado, una imagen diferente del profesorado y de otra, la concesión de nuevas funciones que nos invitan a replantearnos algunas consideraciones en relación a su formación tanto inicial como permanente.

En este sentido, cabría centrarnos en dos hechos que consideramos especialmente relevantes. De una parte, la inclusión de las actitudes, valores y normas como contenidos adscritos a las áreas curriculares en los diferentes niveles educativos y recogidos en las disposiciones legales publicadas tanto desde el Ministerio de Educación y Ciencia como desde las diferentes comunidades autónomas con competencias en educación. De otra, la existencia de un conjunto de materias transversales, vinculadas estrechamente a la vida misma y al desarrollo de la sociedad contemporánea, éstas no nacen vinculadas a un área curricular específica, sino que más bien impregnan la actividad educativa en su conjunto y afectan a todo el período de escolarización.

Estas incorporaciones a nivel curricular comprometen al profesorado a participar en la elaboración de propuestas educativas específicas que, como fruto de la reflexión compartida con los demás miembros de la comunidad educativa, permitan a los hombres y mujeres del futuro vivir de forma más humana, plena y armónica.

Todo esto nos induce a pensar que estas cuestiones deben ser aspectos fundamentales e indispensables de su formación.

Plantearse la educación intercultural en la formación de los docentes no es más que una propuesta para favorecer ese cambio de mentalidad, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que nos permita superar el desequilibrio que padecen los miembros de la sociedad actual entre el progreso intelectual y el retroceso sentimental (Ortega y otros 1994, 11).

Los educadores están comprometidos en el restablecimiento de ese equilibrio que permite al ser humano sentirse en armonía con el mundo

pues son, en última instancia, “los responsables de hacer efectiva la presencia de las materias transversales” (MEC 1994a, 29263) y los que hacen posible la educación en valores.

Por esta razón, algunos planes de formación permanente del profesorado recogen la necesidad de abordar la educación en valores y la atención a la diversidad (MEC 1994a; MEC 1994b y Junta de Andalucía 1995, 8235), pero son prácticamente inexistentes los programas de formación inicial que abordan su tratamiento.

Creemos, pues, necesaria una formación inicial y permanente del profesorado que le capacite en la comprensión multicultural de la realidad contemporánea y le dote de las estrategias pertinentes desde las que afrontar la educación intercultural en las aulas, opinión que compartimos con autores como Grant (1983), Zeichner (1992), Burstein y Cabello (1989) o Jordán (1994). Y entendemos, igualmente, que es posible, por ello contribuimos presentando una experiencia real que pretende ser una humilde aportación desde la que se ilustra el posible tratamiento e incorporación de la diversidad cultural a la formación inicial del profesorado y, una oportunidad para aproximar al futuro profesorado a otras culturas y experimentar, cultivar y compartir valores y actitudes de respeto con los miembros de las mismas.

3. EL CASO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MELILLA

Melilla es, sin duda, una de las pocas ciudades españolas que aglutina, en su pequeña extensión, una significativa diversidad étnica, religiosa y cultural, que se traduce en formas de vida, costumbres, creencias, valores, etc., claramente diferenciados.

Es posiblemente que este hecho, junto al nacimiento de una nueva sensibilidad hacia el fenómeno multicultural, entre los formadores de maestros, para lo que impulsó la inclusión del curriculum intercultural como asignatura obligatoria de universidad en los planes de formación de esta escuela universitaria.

La aportación es sin duda una contribución novedosa, por cuanto no existe en nuestro país una tradición formativa en este sentido y las recientes iniciativas que se han tomado en esta dirección se limitan a la realización de actividades formativas puntuales y esporádicas como cursos, seminarios, jornadas, etc., o se integran como contenido dentro de alguna materia y a lo sumo, y más rara vez, se plantea como asignatura optativa, pero en ningún caso como materia obligatoria de universidad en la formación de maestros.

En nuestro caso, el currículum intercultural posee este carácter para los maestros especialistas de educación infantil y educación primaria con dos créditos y para los maestros especialistas en lengua extranjera con tres.

Los propósitos que perseguimos son:

- Contribuir a la configuración de una mayor sensibilidad y toma de conciencia hacia la diversidad cultural, étnica, religiosa, etc. por parte de los futuros educadores.
- Favorecer la necesidad de entendimiento entre los distintos grupos humanos provocando sentimientos de tolerancia, solidaridad, respeto, etc.
- Proporcionar experiencias que posibiliten las relaciones y el intercambio de vivencias para valorar y superar prejuicios, estereotipos y demás asunciones culturales.
- Crear situaciones que promuevan el ejercicio de la reflexión crítica como forma de trascender la propia conformación cultural y clarificar las posibles diferencias entre las teorías explícitas y las teorías en uso de los futuros educadores.
- Favorecer la adquisición de estrategias que faciliten el diseño, desarrollo y evaluación de un currículum intercultural.
- Propiciar organizaciones espacio-temporales y climas de trabajo desde los que realizar tratamientos creativos y no violentos de los conflictos.

Para alcanzar nuestras pretensiones estructuramos la materia en una doble dirección. De un lado, la asignatura se conforma con una dimensión esencialmente teórica, constituida por cinco bloques de contenido y destinada a familiarizar al alumnado con modelos, conceptos y planteamientos próximos a la educación multi e intercultural. De otro, un tratamiento práctico cuyo contenido y organización especificaremos seguidamente.

Incluimos pues, un primer bloque de contenido dedicado a analizar el fenómeno intercultural y su vinculación con la educación, en el que esencialmente se plantea la pedagogía intercultural como un reto para los educadores y se estudian las distintas modalidades de respuesta de la escuela ante la diversidad cultural.

Un segundo bloque destinado a profundizar en el origen, metas, aclaraciones terminológicas y características de la educación intercultural.

El tercer bloque referido a diversidad cultural y reforma educativa, se dedica a plantear en qué medida procede o no plantear la educación

intercultural en los planteamientos actuales de reforma, proporcionando algunas pautas concretas para la elaboración de proyectos educativos de centro y programaciones de aula que incorporen esta dimensión pluricultural.

La formación del profesorado en educación intercultural sería el contenido del cuarto de los bloques de contenido. Con él pretendemos analizar las implicaciones que se derivan de esta asunción para los programas de formación inicial y permanente así como los apoyos legales y administrativos que se desprenden del planteamiento.

Y por último, para los maestros especialistas en lengua extranjera que deben cumplir un crédito más, incluimos un bloque de contenido dedicado a estudiar la vinculación entre lengua, cultura y educación en contextos bilingües y planteamos algunos modelos de educación bilingüe.

Paralelamente al tratamiento teórico, desarrollamos una dimensión más práctica de la asignatura en un doble sentido. Por un lado y con una cierta periodicidad, se dedica un tiempo a comentar y debatir sobre algún acontecimiento actual publicado por alguno de los medios de comunicación y estrechamente relacionado con cuestiones de marginación, intolerancia, racismo, xenofobia, discriminación escolar o todo aquello que suponga algún tipo de violación de los derechos humanos.

De otra, se propone la realización de trabajos en grupo entre los que se podía optar por:

- Analizar y valorar el tratamiento que la diferencia cultural, religiosa, sexual, etc., recibe en los libros de texto y material escolar.
- Diseñar unidades didácticas dirigidas a contextos educativos multiculturales.
- Recopilar y elaborar materiales curriculares que puedan ser utilizados en procesos de educación intercultural.
- Describir el mapa educativo y multicultural de Melilla indicando el porcentaje de niños y niñas escolarizados y la representación de miembros de diferentes culturas en cada uno de los centros.
- Realización de un ensayo sobre: lengua y cultura en Melilla.
- Recopilación de juegos y canciones (de tradición oral o escrita), propios de cada grupo cultural.
- Recopilación de tradiciones, historias y cuentos característicos de las comunidades culturales existentes en la ciudad.

La experiencia acumulada en estos años de trabajo nos permiten plantear algunas apreciaciones y valoraciones que consideramos de interés.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La inclusión de esta materia curricular en los programas de formación inicial de profesores es una aportación valiosa que supone, cuando menos, una mejora cualitativa de los procesos educativos. Es igualmente una oportunidad ideal para vincular el trabajo escolar a la realidad social, incrementar los intercambios y contactos entre los diferentes grupos, mejorar el conocimiento de los valores, creencias, formas de vida, etc. de otros colectivos, favorecer el crecimiento personal y la construcción de la propia identidad, evitando las exclusiones y superando viejos prejuicios y estereotipos.

Incorporar contenidos como los expuestos al curriculum formativo de los educadores permite proporcionar experiencias donde vivenciar y cultivar valores importantes para el ser humano como: tolerancia, respeto, convivencia mutua, solidaridad, etc. desde los que favorecer cambios emocionales y actitudinales, aspectos estos indispensables para impulsar una intervención más constructiva y profesional sobre la realidad multicultural.

Por otra parte, creemos que formar a profesionales de la educación en esta dirección puede contribuir a superar la actitud ambivalente que las familias de los grupos minoritarios o desfavorecidos procesan hacia la escuela (Viñao Frago 1992, 215), que les sitúa ante el dilema de desear una mejor educación para sus hijos pero, por otra parte, no creen que la escuela ni tan siquiera el éxito escolar que pudieran obtener en ella les permita transformar su status social, lo que les lleva, en la mayor parte de los casos, a rechazar tanto la institución escolar como la cultura que en ella se cultiva.

Por todo ello, apostamos por la necesidad de que este tipo de formación y contenidos propuestos no se vinculen exclusivamente a una disciplina, sino que más bien consideramos que la formación intercultural del profesorado debe apoyarse en un tratamiento interdisciplinar que comprometa a todas las áreas de conocimiento y departamentos universitarios implicados en la formación de maestros.

Creemos, igualmente, que la vía más apropiada para impulsar esta iniciativa está en la creación de una especialidad de educación intercultural dentro de la formación de maestros que contara con el compromiso y apoyo de los formadores de maestros y del Consejo de Universidades. Esto significaría un enorme impulso en la apertura de nuevos horizontes en el proceso de mejora de la institución educativa y en el incremento de la calidad y eficacia de los procesos educativos.

REFERENCIAS

- BURSTEIN, N.C. y B. CABELLO, 1989. Preparing Teachers to Work with Culturally Diverse Students: A Teacher Education Model. *Journal of Teacher Education*, 40, 5, 9-16.
- CONSEJO DE EUROPA, 1986. *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA, 1993. *Por una sociedad intercultural*. Madrid, Fundación Encuentro.
- DÍAZ-AGUADO, M.J., 1993. *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid, MEC.
- DÍAZ-AGUADO, M.J., 1996. *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.
- FERMOSO, P., 1992. Formación del profesorado para la educación multicultural. *Educación intercultural: la europa sin fronteras*. FERMOSO, P., (ed.). Madrid, Narcea, 129-156.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A., 1995. Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 21-38.
- FLECHA, R., 1992. Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. AA.VV. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 169-181.
- GALLARDO MANCEBO, M., 1992. La diversidad cultural en el sistema educativo interculturalidad y/o integración. *Educación multicultural e intercultural*. AA.VV. Granada, Impredisur, 317-321.
- GRANT, C.A., 1983. Multicultural Teacher Education. Renewing the discussion: A Response to Martin Haberman. *Journal of Teacher Education*, 2, 34, 29-32.
- GUNDARA, J.S., 1993. Diversidad social, educación e integración europea. *Revista de Educación*, 302, 15-22.
- HUSÉN, T. y S. OPPER, (eds.), 1984. *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid, Narcea.
- JARES, X.R., 1991. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.
- JORDÁN, J.A., 1994. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- JULIANO, D., 1993. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
-

-
- JUNTA DE ANDALUCÍA, 1995. Orden de 21 de Julio de 1995 por la que se establece el Plan Anual de Formación del Profesorado de Andalucía para el curso 1995-96, *BOJA 22 de agosto*.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C., 1992. La educación intercultural como materia transversal del curriculum y su incidencia en la formación del profesorado. AA.VV. *Las materias transversales como criterio de calidad educativa*. Granada, Proyecto Sur, 159-172.
- MEC., 1989. *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, MEC.
- MEC, 1990. *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*. Madrid, MEC.
- MEC., 1994a. Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. *BOE 228*.
- MEC, 1994b. Plan provincial de formación del profesorado de Melilla para el curso 1994-95. Documento policopiado.
- MURILLO, F.J. y otros, 1995. La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- ORTEGA, P.; R. MÍNGUEZ, y R. GIL, 1994. *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia, Naullibres.
- RODRÍGUEZ ROJO, M., 1995. *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona, Oikos-Tau.
- VIÑAO FRAGO, A., 1992. Minorías, alfabetización y educación intercultural en las sociedades avanzadas. *Educación intercultural en la perspectiva de la europa unida*. AA.VV. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 207-218.
- WILLEY, R., 1975. Teacher Training of a Multi-cultural Society in the United Kingdom. *International Review of Education*, 21, 342-ss.
- ZABALZA, M.A., 1992. El trabajo escolar en un contexto multicultural. AA.VV. *Educación multicultural e intercultural*. Granada, Impredisur, 119-128.
- ZEICHNER, K., 1992. *Educating Teachers for Cultural Diversity*. Michigan, National Center for Research on Teacher Learning.

DE LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS AL ENCUENTRO INTERCULTURAL

Rosario ARROYO GONZÁLEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La evidencia de una realidad social y escolar teñida, como rasgo más sobresaliente, por el pluralismo cultural, interpela desde todos los vértices sociales hacia actitudes y modos de actuación acordes con los esquemas perceptivos y los conflictos de esta realidad, distinta a cualquier otra; difícil de pensar si no es inmerso en sus circunstancias y experiencias singulares. Este es el caso de Melilla, ciudad totalmente distinta, donde determinados esquemas monoculturales y hegemónicos, despliegan situaciones solapadas, frustraciones contenidas, conflictividad y en el mejor de los casos, continuos ensayos de convivencia o mejor coexistencia que nunca se termina de aprehender, asimilar o integrar.

Buscando alternativas reales para la convivencia de las diferentes culturas, se desarrolla la teoría y práctica de la educación multicultural buscando la interculturalidad de los sistemas educativos y de las sociedades. Estas alternativas son posibles porque desde las propias realidades pluriculturales, como es el caso de Melilla, se descubren experiencias y situaciones de intercambios, que a veces traspasan las mentalidades, creando nuevos esquemas de relación, progreso compartido y auténtica convivencia que propician relaciones de igualdad y respeto en la diferencia.

Desde esta perspectiva, la educación multicultural e intercultural es un posicionamiento por la posible y necesaria integración de cultural para la humanización de las sociedades.

Como sucede en la práctica, la educación multicultural y cuales son las líneas de su desarrollo hacia la interculturalidad son las cuestiones que trataremos de responder en este texto.

1. EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL

La multiculturalidad hace referencia a la constatación de diferencias culturales en las colectividades humanas, hecho más factible en socie-

dades donde se dan cercanías topológicas (convivencia más o menos conflictiva) de lejanías antropológicas (Fernández Pérez 1992).

El concepto de multiculturalismo tiene su desarrollo en Estados Unidos y concretamente en aproximaciones múltiples al fenómeno de la educación multicultural y la forma en que este fenómeno toma cuerpo en el curriculum escolar (Grant y Sleeter 1985). Una educación multicultural presta especial atención, no sólo a la constatación de diferencias tanto de sexo, procedencia sociocultural, capacidades, raza, religión, cultura..., sino a la transmisión de actitudes, valores y conocimientos que puedan llevar implícitos o explícitos estereotipos y/o mensajes erróneos respecto a la diversidad (Marcelo García 1992).

Junto al desarrollo del concepto de multiculturalidad se planteó en Europa el concepto de interculturalidad, aceptado por el Consejo de Europa porque parece recoger mejor sus intereses por la educación democrática, la igualdad de oportunidades, la consideración tanto de las diferencias como de las semejanzas, el pluralismo y el enriquecimiento mutuo.

En este marco teórico, la educación multicultural sucede cuando la existencia de diferentes grupos étnicos en la sociedad y los sistemas educativos, "cala" las conciencias de los sectores implicados. Nos referiremos a grupos étnicos porque este concepto engloba todas las posibles diferencias detectadas por los teóricos en las sociedades multiculturales: éstas son de nacionalidad, religión, cultura, capacidades, origen geográfico, sociocultural, etc...; diferencias que se traducen empíricamente en una diversidad de creencias y formas de expresión, diversidad de tradiciones culinarias, en el vestir o estéticas, diversidad de principios de acción, y de organización social y temporal. Etnia, religión y cultura son conceptos de gran amplitud y fuertemente interconexiónados en las realidades sociales. Un grupo étnico, normalmente, está asociado a una determinada cultura y religión, así como a otros muchos conceptos de identidad personal o grupal nombrados anteriormente. Pero no siempre sucede que todos sus miembros compartan cada uno de los rasgos que caracterizan esa etnia, ni siquiera aquellos que podemos considerar como los más significativos o representativos. Esto no es más que la idea de heterogeneidad intracultural que define la cultura como la organización de las diversidades individuales entre las que hallamos las creencias religiosas (Arroyo González 1995).

Una educación multicultural implica también compromiso con determinados valores como respeto, igualdad, aceptación, integración, diversidad cultural, entendimiento... y su realización a través de la interacción, la comunicación y el traspase de significado entre sujetos de distinta procedencia.

Tras la constatación de la diversidad étnica y sus posibilidades de integración, el concepto de educación multicultural avanza hacia la educación intercultural. Este último supone la elección de un modelo concreto de educación que implica unos presupuestos teóricos y metodológicos, modelo que pretende un modo concreto de formación humana (hombres plurales y solidarios) y un tipo de sociedad libre e igualitaria. La educación intercultural es una propuesta curricular que exige el previo análisis y profundización en realidades multiculturales, donde se vivencian y resuelven conflictos de educación multicultural.

2. UN MODELO DE CURRÍCULUM ESCOLAR INTERCULTURAL

Son muchos los autores que se ocupan del currículum escolar en una sociedad multicultural (Medina 1992; Quintana Cabanas 1992; Pérez Serrano 1992; Selby 1992; Alkan 1989; Lynch 1983; Craft 1984; Zabalza 1992, Fernández Pérez 1992 y Villar Angulo 1992), en cualquier caso son siempre aportaciones, más o menos sistemáticas, que orientan la intervención en realidades educativas de cambio y conflictividad multicultural.

Las propuestas curriculares se caracterizan por incorporar tanto concepciones teóricas como sugerencias para la práctica que resultan adecuadas para su implantación en ambientes multiculturales. Vamos a profundizar ahora en este análisis para tratar de identificar esas peculiaridades de los planteamientos curriculares y también a indagar en las condiciones que estos deben reunir para adecuarse a las características de las realidades educativas multiculturales (Sánchez Fernández 1992).

Para ello se estructura el estudio del currículum en tres planos:

- En su conceptualización,
- En su elaboración y planificación.
- En su desarrollo.

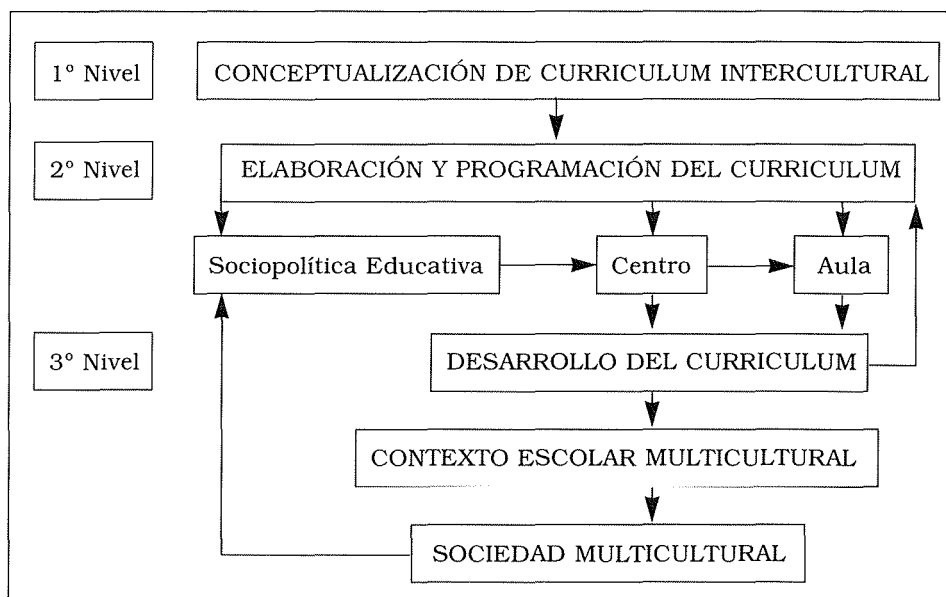
Esta aportación es lo suficientemente sistemática y exhaustiva y permite el análisis y reflexión de situaciones educativas multiculturales concretas. Teóricamente se sitúa en las últimas conceptualizaciones sobre el currículum (Ferrández 1990; Gimeno y Pérez Gómez 1983; Sarramona 1989) y dentro del paradigma socio-crítico, hacia una cultura de colaboración (Escudero 1990).

El diseño de investigación para la descripción y valoración de la situación escolar de Melilla en su dimensión multicultural, en el que se basa

este texto, así como la elaboración de determinados instrumentos de recogida y procedimientos de análisis de datos están inspirados y fundamentados en el modelo teórico propuesto por Sánchez Fernández (1992).

A modo de síntesis, el currículum intercultural sería un gran marco teórico-práctico que engloba todo el proceso educativo formalizado en tres niveles de aproximación, que va desde el planteamiento puramente teórico de los rasgos que definen en nuestros días el currículum, pasando por un segundo plano donde la teoría se proyecta en la realidad para elaborar programas y planes educativos, hasta llegar al nivel puramente práctico de implementación o desarrollo del proyecto informado teóricamente. Llamaremos a este currículum intercultural cuando de estos tres niveles emergen características, planteamientos y condiciones definitorias de una realidad multicultural orientada hacia la interculturalidad. A su vez, todos los planteamientos teóricos-prácticos del currículum están referidos a aspectos de sociopolítica educativa, centro escolar y aula.

ESQUEMA 1. CURRÍCULUM INTERCULTURAL



3. DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR DE MELILLA EN SU DIMENSIÓN MULTICULTURAL

Los datos recogidos por Sánchez, Mesa y Serrano (1991), Sánchez Fernández y Mesa Franco (1992) y por Arroyo González (1993), ofrecie-

ron un perfil de la realidad escolar de Melilla y los rasgos de su problemática: segregacionismo, bilingüismo asociado a altos índices de fracaso escolar, estereotipos sociales latentes en la cultura escolar. Marco que desde el que ha sido posible profundizar y ampliar los datos descriptivos para explicar con mayor precisión sus circunstancias multiculturales. Con esta finalidad se completó en el 1995 un trabajo de investigación, delimitado en una serie de objetivos descriptivos que trataban de reflejar, con garantía de objetividad, la realidad educativa multicultural de Melilla.

3.1. Objetivos generales de la descripción

Con el trabajo de investigación ya mencionado, se cubrió el siguiente objetivo general:

Análisis y descripción del curriculum formalizado de Melilla en su dimensión multicultural atendiendo a aspectos de composición y distribución étnica, características físico ambientales de los centros, fracaso escolar y prácticas educativas de aula, en los distintos niveles y modalidades de la oferta institucional-educativa de Melilla (Arroyo González 1995, 39).

En la formulación de este objetivo se puede diferenciar entre:

- Niveles educativos: oferta institucional educativa de Melilla, Enseñanzas Medias, Educación Primaria y Educación Infantil.
- Índices descriptivos: composición y distribución étnica de la población escolarizada en los niveles descritos, características físicas y ambientales de los centros educativos, fracaso escolar y prácticas educativas.

El objetivo general se desglosó, a su vez, en objetivos específicos que aplicaron índices descriptivos a los diferentes niveles educativos según criterios, unas veces de representatividad otras de factibilidad, ante la necesidad de acotar la realidad para hacer posible su análisis y estudio.

3.2. Metodología

Para el desarrollo de los objetivos se siguió un modelo metodológico ecléctico donde se combinan datos cuantitativos y cualitativos con las técnicas de análisis más apropiadas en cada caso y que describiré brevemente para cada uno de los objetivos específicos de esta investigación:

Objetivo Específico 1: “ubicación de todos los centros de oferta educativa oficial en la ciudad de Melilla y distribución por zonas y niveles de enseñanza de los distintos grupos étnicos identificados en la sociedad Melillense”.

Se empleó la población de alumnado matriculado en los treinta y tres centros de oferta educativa institucional de Melilla, recogándose los datos

de los documentos de matriculación de todos los centros y se clasificó esta información en plantillas según los distintos grupos étnicos. Para el análisis de los datos se emplearon estadísticos descriptivos y en la presentación de los mismos se utilizó el Mapa Escolar de Melilla y gráficas.

Objetivo Específico 2 y 3: “análisis del fracaso escolar por niveles educativos (enseñanza primaria y medias) atendiendo a la diversidad étnica” y “análisis del fracaso escolar por centros de enseñanza primaria según grupos étnicos y niveles”.

Se tomó la población de fracaso escolar en los niveles de enseñanzas medias y enseñanza primaria de Melilla, se utilizaron los mismos documentos que en el objetivo 1 para la recogida de datos y esta información se clasificó en plantillas por centros y niveles que se tradujeron para su análisis en porcentajes. En la presentación de los datos se empleó el Mapa Escolar y gráficas.

Objetivo Específico 4: “descripción de las características físicas y ambientales de los distintos centros de enseñanza primaria”.

La población fue los dieciséis centro de Educación Primaria de la ciudad de Melilla, para la recogida de datos se emplearon notas de campo. El análisis de los datos se realizó a través de una serie de unidades descriptivas referidas a rasgos de construcción y elementos decorativos del interior de los edificios. En la presentación e interpretación de los datos se elaboró una tabla de doble entrada que recogía para cada centro la presencia o no de las unidades descriptivas referidas.

Objetivo Específico 5: “descripción de las prácticas educativas en el aula de educación infantil atendiendo a su dimensión multicultural”.

Se utilizó una muestra de nueve profesores del total de la población de profesorado de educación infantil de Melilla. La recogida de los datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada con grabadora y su posterior transcripción. Para el análisis de la entrevista se elaboró, basándonos en el modelo teórico de Sánchez Fernández (1992), vía deductiva, un sistema de categorías. La presentación e interpretación de los datos se realizó a través de una tabla de frecuencias.

3.3. Conclusiones

De esta investigación constatamos los siguientes hechos curriculares en su dimensión multicultural:

Población escolarizada y composición étnica. En Melilla existe un grupo dominante, numéricamente hablando, que ejerce su hegemonía en todo el sistema educativo y en función de él gira la oferta educativa,

éste es el de origen hispano (69,02%); le sigue en importancia numérica el grupo de origen bereber (31,17%), presente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo aunque los encontramos concentrados en determinados niveles (primaria y adultos) y zonas educativas (distrito 4 y 5). El grupo hebreo (1,93%) se escolariza, bien en el Colegio Hispano-Israelita de educación primaria o bien en zonas y centros de mayoría hispana. Los gitanos (1,14%) se concentran con el alumnado de origen bereber en Primaria y, por último, el grupo de interétnicos (2,45%) que se haya homogéneamente repartido. El colectivo de origen hindú tiene una presencia muy poco significativa (0,06).

Por zonas educativas podemos asegurar que predominan los distritos donde se produce integración étnica, esto es, sus centros acogen a toda clase de población sea cual fuere su origen étnico aunque esto no contradice el segregacionismo particular de determinados barrios y centros.

Fracaso escolar y diversidad étnica. El sistema educativo no funciona igual para todos los grupos étnicos, cada uno se ve afectado de forma distinta por sus filtros y selecciones o, si preferimos, criterios de promoción. Parece ser que las adaptaciones al sistema educativo se verifican en momentos distintos según el grupo étnico en el que nos situemos. Igualmente, unos grupos, concretamente bereberes, interétnicos e indios, sufren con mayor incidencia la selección (presentan mayor retraso de edad con respecto al nivel en que se encuentran en el sistema educativo), que el alumnado de origen hispano y hebreo. Un dato importante es la presencia constante de alumnado gitano en todos los niveles, presencia que se mantiene en la Universidad.

Los datos de fracaso escolar confirman las apreciaciones anteriores y aportan otros datos: el grupo étnico de origen bereber ve disminuida la proporción de alumnado afectado por el fracaso escolar frente al resto de los grupos étnicos en enseñanzas medias. En todos los casos en los que una gran mayoría de alumnado pertenece a una misma procedencia étnica los índices de fracaso escolar de esos centros son inferiores al resto de los centros con la excepción de los centros en los que el alumnado es preferentemente bereber.

Las construcciones escolares en contextos multiculturales. En lo que se refiere al estudio sobre las condiciones físicas y ambientales de los colegios de enseñanza primaria, podemos concluir que los centros de Melilla no son distintos, en su construcción y ambiente decorativo interior, a otros centros que pudiesen estar situados en cualquier ciudad de la geografía española, pese a las singulares circunstancias reunidas en este contexto de pluralidad cultural, para nada semejante a cualquier otra realidad social y educativa del territorio español, sin olvidar, claro está, las excepciones. En los colegios de Melilla incluso en aquellos cen-

tros de concentración de una determinada etnia, sea cual fuere el origen de la misma, no encontramos rasgos o índices que nos sugiera la alta significación en su sociedad de pluralismo cultural.

El colegio tipo de Melilla, según la frecuencia con que aparecen los distintos rasgos de descripción, debería reunir las siguientes características: un centro de construcción reciente, que responde a la línea arquitectónica de las construcciones educativas actuales (grandes edificios de formas rectangulares y color tierra), en algunos casos integrado en su entorno físico, con zonas para deportes y amplios espacios interiores distribuidos con criterios de funcionalidad y eficacia instructiva. Por último, la decoración que predomina es de tipo informativo.

La integración en las prácticas de aula. Los profesores entrevistados de educación infantil en Melilla, coinciden en no valorar o constatar diferencias culturales importantes. Orientan todo su esfuerzo compensador en ofrecer aquello de lo que carece el alumnado en su medio sociofamiliar, siempre que esta carencia entorpezca un proceso de aprendizaje normal de los contenidos instructivos. Pero esto sucede más en intención que de hecho, ya que el profesorado suele manifestar la necesidad de apoyo interdisciplinar, sobre todo, para dar respuesta a su mayor reto, el bilingüismo.

En cuanto a contenidos actitudinales, el profesorado se preocupa de fomentar el respeto y la responsabilidad con actividades individuales y de grupo medio (toda la clase) en el uso de un material normalmente estandarizado. No se halla ninguna peculiaridad que sugiera el aprovechamiento o fomento de la diversidad, a no ser la referencia a las celebraciones de las distintas fiestas culturales.

El profesorado coincide en cuanto a la integración de todo el alumnado, la ausencia de discriminación y el funcionamiento normal del grupo a nivel social con independencia de la procedencia étnica del distinto alumnado. Muestran su implicación personal en crear un clima de solidaridad e igualdad.

4. DE LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS A LA INTERCULTURALIDAD

Es importante el esfuerzo de integración¹ que se está haciendo en Melilla y otros contextos educativos de pluralidad, con las distintas cul-

¹ Entendiendo integración como el reconocimiento de la igualdad de derechos de todos los individuos y con ello la posibilidad de disfrutar de los mismos recursos culturales (Zabalza 1991).

turas en los diferentes niveles y modalidades educativas. Integración que queda reflejada en los datos de escolarización. Son también loables los esfuerzos de profesionales docentes y administrativos (no tan notorios, aunque sí visibles en muchos casos) para compensar y adaptar a grupos desfavorecidos social, económica y culturalmente.

El modelo intercultural propone:

- Avanzar en el reconocimiento de la diversidad, no sólo tomando conciencia de ella, sino valorándola como fuente de enriquecimiento y recurso didáctico para el desarrollo y formación de personas abiertas y plurales. Así, contextos educativos multiculturales, como es el caso de Melilla, tomarían conciencia de los recursos culturales y sociales que unas determinadas circunstancias históricas y políticas han puesto a su alcance.
- Restaurar y preservar el legado cultural de la lengua materna, fuente de identidad y diversidad para todos.
- No quedarse en la compensación de desigualdades. No es suficiente considerar al otro en términos de igualdad, aunque sin esto, no será posible ninguna educación. La interculturalidad exige reconocer y conocer la carencia cultural de cualquier grupo humano, que otro u otros grupos étnicos pueden completar.
- El traspase de ideas, de recursos, de actitudes, de valores, de procedimientos, de conocimientos, de hábitos, de ritos... entre individuos. Ofrecer opciones a distintas formas de vivir, de percibir, de pensar, de expresarse acordes con un fondo común de valores compartidos que cualquier sociedad debe mantener y fomentar a través de su instrumento transmisor y transformador: la educación.
- Una educación intercultural pretende que el individuo elija libremente sus propias competencias culturales (García Castaño y Pulido Moyano 1991) para adaptarse al medio que más le satisfaga. Pero no es posible la elección sin el conocimiento de las distintas posibilidades. En un medio multicultural esta variedad de posibilidades se ofrecen de forma casi natural al sistema educativo. Es responsabilidad de los contextos educativos multiculturales, como Melilla, ensayar e incorporar experiencias de interculturalidad para facilitar en otros contextos, el proceso hacia una educación global internacional que desde instancias políticas y culturales europeas se están demandando.
- En esta opción intercultural es importante señalar que “no todo vale” la educación, cualquiera que sea su orientación, debe estar en consonancia con valores que garanticen los derechos y dignidades de todos los individuos implicados en esa educación. Esto nos sugiere una profunda tarea de búsqueda y consenso fundamentado científicamente.

REFERENCIAS

- ALKAN, M; E. VREEDE, y otros, 1989. *Education in a plural Society: A Survey of the Professional Opinions of Teachers in Europe*. ATEE, Trabajo presentado en la Comunidad Europea.
- ARGENTE, F.J., 1990. *Melilla, génesis y desarrollo de una ciudad, sobre un territorio de soberanía. Del presidio al espacio urbano*. Universidad de Málaga, Tesis doctoral inédita.
- ARROYO, R., 1993. Melilla: sociedad bilingüe. *Papeles del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de Granada*, Inédito.
- ARROYO, R., 1994. Melilla: contexto de análisis y reflexión multicultural. *Emare*, 9, 49-66.
- ARROYO, R., 1994. *Descripción y análisis de una realidad multicultural para la elaboración de un curriculum intercultural*. Universidad de Granada, Memoria de licenciatura inédita.
- ARY, D.; L. CHESER, y A. RAZAVIEH, 1990. *Introducción a la investigación pedagógica*. México, McGRAW-HILL.
- BREWER, M. y N. MILLER, 1984. Beyond the Contact Hypothesis Theoretical Perspectives on Desegregation. *Groups in Contact: the Psychology of Desegregation*. M. MILLER y M. BROWN, (ed.). Orlando, Academic Press.
- CAMILLERI, C., 1985. *Antropología cultural y educación*. París, UNESCO.
- CAÑAS, J.L., 1992. *Ensayos: en una sociedad pluralista, una educación Intercultural*. Madrid, Fundación Santa María.
- CODIMA, M.T., 1991. Educación en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 27-28.
- CRAFT, A y G. BARDEL, 1984. *Curriculum Opportunities in a Multicultural Society*. Londres, Harper and Row.
- DE BEAUVAIS, M., 1991. La educación multicultural: el nuevo contexto internacional. La experiencia francesa dentro de una perspectiva comparativa. *Educación Multicultural e Intercultural*. AA.VV. Granada, Impredisur.
- DE VICENTE, P.S., 1992. Aclaraciones conceptuales en torno a la educación de los estudiantes culturalmente diversos. *Papeles del Departamento de Didáctica y Organización Escolar*. Granada.
- ESCUADERO, J.M., 1990. El centro como lugar de cambio educativo: una perspectiva de la colaboración. *Actas del I Congreso Internversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Area y Departamento de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
-

-
- FERNÁNDEZ, M., 1992. El espacio escolar como espacio de controversia cultural. *Actas de X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Imprenta Provincial.
- FERRÁNDEZ, A., 1990. Bases y fundamentos del curriculum.(Vol.I). *Didáctica Adaptación*. MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (ed.). Madrid, UNED.
- GABIOUD, C. y otros, 1987. *Interculturalism: From the Idea to Teachig Practice and from Practice to Theory. The CDCC's Project No.7: The Education and Cultural development of Migrants. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation*. ERIC ED 282675.
- GARCÍA, J., 1992. Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural. *Actas de X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Imprenta Provincial.
- GARCÍA, F.J. y R.A. PULIDO, 1991. *Educación multicultural y antropología de la educación*. (Mecanografiado).
- GARCÍA, J.L., 1988. El tiempo cotidiano en Vilanova d'Oscos. *Enciclopedia Temática de Asturias*. Gijón, Silverio Cañada.
- GARCÍA, J.L., 1991. ¿Qué tienen que ver los Españoles con lo que los antropólogos saben de ellos?. *Los Españoles vistos por los antropólogos*. M. CÁTEDRA, (ed.). Gijón, Júcar.
- GIBSON, M.A., 1984. Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 15.
- GIMENO, J. y A.I. PÉREZ, 1983. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GOETZ, J.P y M.D. LECOMTE, 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ, P., 1986. *Melilla. Plano y Callejero*. Melilla, A. Hernández.
- GOODENOUGH, W., 1976. Multiculturalism ass the Normal Human Experiences. *Anthropology and Education Quaterly*. 7, 4.
- GRANT, C.A. y CH.E. SLEETER, 1985. The Literature on Multicultural Education: Review and Analysis. *Educational Review*. 37, 2, 97-118.
- GUTIÉRREZ, R., 1991. *El proyecto nº 10 CULTURA Y RELIGIÓN del Consejo de Europa. Hacia una Europa concebida como sociedad pluricultural*. (Mecanografiado).
- LYNCH, H., 1983. *The Multicultural Curriculum*. Londres, Batsford of British Columbia.
- MARCELO, C., 1992. Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. *Actas de X Congreso Nacional de*
-

Pedagogía. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Salamanca, Imprenta Provincial.

MARÍN, R., 1992. Modelos de educación multi e intercultural. *Educación Multicultural e Intercultural* A.A.V.V. (ed.). Granada, Impredisur.

MEDINA REVILLA, A., 1992. La construcción de un currículum multicultural. *Educación Multicultural e Intercultural Educación Multicultural e Intercultural*. A.A.V.V. (ed.). Granada, Impredisur.

MESA, C.M., 1988. Estereotipos culturales. *Publicaciones*, 13/14, 53-78.

MESA, C.M. y S. SÁNCHEZ.(dir), 1994. *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa.* Proyecto de investigación aprobado por la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC, (BOE 10-9-91).

PÉREZ, G., 1992. ¿Qué se entiende por educación multicultural?. *Educación Multicultural e Intercultural*. A.A.V.V., (de.). Granada, Impredisur.

QUINTANA, J.M., 1992. Características de la educación multicultural. *Educación Multicultural e Intercultural*. A.A.V.V., (ed.). Granada, Impredisur.

REY, M., 1986. *Training Teachjers in Intercultural Education? The Work of the Council for Cultural Cooperation.* Strasbourg, Council of Europe.

SÁNCHEZ, S., 1992. Currículum escolar y sociedad multicultural. Análisis de conflictos y propuesta de soluciones. *Educando para la paz. Nuevas propuestas.* Granada, Universidad de Granada. (en prensa).

SÁNCHEZ, S. y R. ARROYO, 1995. Taller de multicultural: una experiencia de concreción del currículum intercultural en Educación Infantil. *Aula de innovación educativa*. 36, 53-59.

SÁNCHEZ, S. y C.M. MESA, 1992. La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación de Melilla. *Educación multicultural e intercultural*. A.A.V.V. (ed.). Granada, Impredisur.

SÁNCHEZ, S.; M.C. MESA y L. SERRANO, 1991. *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación.* Granada, Servicios de Publicaciones.

SARRAMONA, J., 1986. *Fundamentos de educación.* Barcelona, CEAC.

SECCO, L., 1987. Pedagogia interculturale: problemi e concetti. *XXX Convegno de Scholé*, 10-12 settembre.

SELBY, D., 1992. Educación para una sociedad multicultural: implicaciones curriculares y metodológicas. *Actas de X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, Imprenta Provincial.

-
- SIGUÁN, M. y W.F. MACKEY, 1986. *Educación y bilingüismo*. Madrid, Santillana.
- TAJFEL, H., 1972. La categorización social. *Introduction a la Psychologie sociale*. MOSCOVICI, 1984. (ed.). Paris, Larousse, Trad. castellana, Herder,
- TAJFEL, H. y J.C. TURNER, 1979. An Integrative Theory of Intergroup Behavior. *The Social Psychology of Intergroup Relations*. TURNER, J.C. y GILLES, H., (ed.). California. Brooks Cole.
- VICENÇ CREUS, 1991. Educación intercultural. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, GRAO, 197, 203.
- VILLAR, L.M., 1992. Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa. *Actas de X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Imprenta Provincial.
- VILLAR, L.M., 1992. Educación y sociedad multicultural. Implicaciones para la formación del profesorado. *Cultura, Educación y Comunicación*. Memoria Final del Seminario. Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla.
- WITTRICK, M.C., 1989. *La investigación de la enseñanza*. (Vol. I, II y III). Barcelona, Paidós.
- WOLCOTT, H., 1985. On Ethnographic Intent. *Educational Administration Quarterly*, 21, 3.
- ZABALZA BERAZA, M.A., 1992. El trabajo escolar en un contexto multicultural. *Educación Multicultural e Intercultural*. AA.VV. (ed.). Granada, Impredisur.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL TALLER DE LENGUA Y CULTURA ÁRABES¹

Fernando TRUJILLO SÁEZ

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
Universidad de Granada, Ceuta

INTRODUCCIÓN

El hecho de que durante este Seminario dedicado a la Interculturalidad se reúnan profesionales de distintas áreas de formación e investigación es, creemos, muestra de dos hechos: por un lado, la existencia de un problema en el campo de las relaciones sociales en general y la educación en particular, y, por otro lado, prueba del interés que existe por parte de mucha gente distinta de encontrar una solución creativa a ese problema. El presente escrito parte de un suceso con las mismas coordenadas de preocupación e interés, suceso que posteriormente nos ha servido para desarrollar una propuesta de formación intercultural del profesorado en la ciudad de Ceuta. Encaja, por tanto, en el marco teórico esbozado por la profesora M^a del Carmen López (ver este volumen) y el marco de situaciones presentado por las profesoras Rosario Arroyo sobre Melilla (ver este volumen) o África Rodríguez sobre Ceuta (ver este volumen).

En cuanto a la estructura de este texto, primero narraremos el suceso que dio pie a la experiencia que vamos a describir, el Taller de Lengua y Cultura Árabes, para, posteriormente, precisar los objetivos y los contenidos del mismo. Una breve explicación de la metodología didáctica dará paso a la presentación de los monitores. Por último, mostraremos la evaluación del Taller y algunas conclusiones extraídas del proceso de creación y su puesta en marcha.

¹ Utilizamos la noción “cultura árabe” en consonancia con la idea de “lengua árabe”. Reconocemos la dificultad de encontrar un término más preciso para denominar a los rasgos culturales que caracterizan, en concreto, a la población musulmana, de origen marroquí, lengua árabe y nacionalidad, en su mayoría, española. Esta heterogeneidad de rasgos nos han llevado a buscar un concepto tan general como “árabe”, a sabiendas del posible error terminológico.

1. EL TALLER

En el contexto de la Escuela de Formación del Profesorado de Ceuta se impartieron en los meses de enero y febrero los Cursos de Formación de Profesores-Tutores de Prácticas. Fue precisamente en el transcurso de una de las sesiones de este Curso cuando surgió el tema de los estudiantes árabes, su cultura y su lengua. Es conveniente conocer algunos datos para entender el origen de este asunto y la naturaleza de un Taller como el que aquí se presenta.

Según datos del año académico 1995-96, recogidos por la Dirección Provincial del M.E.C., en Ceuta hay 4.304 alumnos/as musulmanes, escolarizados en los niveles de educación infantil y E.G.B./primaria. En Centros públicos de Educación Infantil representan el 50,07% del total de la matrícula y en E.G.B./primaria el 45,88%. En algunos centros públicos, esa tasa de representación del alumnado musulmán es aun mayor: hay cuatro centros con más del 90% de alumnado musulmán tanto en el nivel preescolar/educación infantil como en primaria, más un colegio que oscila, dependiendo del nivel, entre el 61,06% y el 94,64%. Es más, entre los centros anteriormente citados, hay uno que mantiene una tasa del 100% de alumnado musulmán en todos los niveles.

Es obvio, según los datos anteriormente expuestos, que la respuesta a la pregunta que motiva nuestra reunión aquí, "Educación: ¿Integración o Exclusión de la Diversidad Cultural?", ha sido resuelta en la práctica. Se han creado dentro de las escuelas, ya sea mediante la concentración o mediante la dispersión, situaciones reales de integración o exclusión de la diversidad cultural. Creemos que nuestra tarea ahora no es analizar ese dilema en abstracto, sino estudiar esas situaciones reales en los lugares en que ocurra, como es el caso de Ceuta.

Pero mientras tanto la solución al problema administrativo de distribución del alumnado por los distintos colegios ha creado una situación problemática de diversidad en todos los centros, y de forma más acuciante en aquellos que poseen un mayor porcentaje de alumnado musulmán: la comunicación entre el profesorado y el alumnado, entre el español y el árabe. Aunque no hay datos oficiales que lo corroboren, hay un número importante de ese alumnado árabe que no tiene el español como primera lengua, y ni siquiera lo domina como segunda lengua, aunque sí hay una parte de la población, aparentemente más numerosa que la anterior, que es bilingüe; pero, en cualquiera de los dos casos, en sus hogares se conservan la religión, las costumbres y ritos propios del país de origen de la familia, Marruecos en la mayoría de los casos. Esto acarrea una serie de dificultades, agravadas, aun más si cabe, por la situación socio-económica peculiar de muchas de esas familias, en las que la pobreza, el chabolismo o el contrabando son realidades conocidas, si no sufridas.

Éste era, volviendo al principio de nuestro escrito, el comentario unánime de los presentes en los Cursos de Formación de Profesores-Tutores: “sería muy interesante conocer la lengua y la cultura de esos alumnos y alumnas musulmanes para poder, no sólo trabajar de forma eficaz, sino para sintonizar mejor con ellos y encontrar vías de comunicación que rompan la distancia provocada por el desconocimiento o por cierto conocimiento superficial basado en tópicos que degeneran en prejuicios”.

Así pues, este es el origen del Taller de Lengua y Cultura Árabes. El objetivo en principio estaba claro: proporcionar una serie de conocimientos lingüísticos y culturales que faciliten la labor del profesor en el aula con alumnado árabes. Mary McGroarty apoya este planteamiento con las siguientes palabras:

Regardless of which language or dialect appears in instructional materials, it is clear that teachers would do well to understand the variety their students use...Goals of two-way communicative accuracy between teachers and students suggest that, at the very least, teachers would benefit from developing receptive competence in the language varieties used by the major groups of students in their classrooms so as to avoid misunderstanding (1996, 20-1).

La idea inicial era, por tanto, proporcionar al profesorado al menos *receptive competence*, es decir, la capacidad de comprender en mayor o menor medida los enunciados verbales de su alumnado. Era esto algo que nos parecía asequible y razonable en el marco de una Escuela de Formación del Profesorado.

Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que podíamos aspirar a algo más. En el mismo artículo, McGroarty escribe:

For teachers respect for all forms of language used in the communities in which they teach is essential (1996, 3).

El ámbito del respeto entra más en el estudio de las actitudes que en el del aprendizaje de lenguas, pero pensábamos que ambos fenómenos, el lingüístico y el actitudinal, podían y debían ocurrir al mismo tiempo.

A ese respecto Gardner escribe lo siguiente acerca de los cambios de actitud provocados por cursos intensivos de idioma:

attitude change does occur as a result of intensive language study. Whether the change will be positive, like improved attitudes toward the other language community, or negative, like increased ethnocentrism, quite probably will be due to the nature of the programme (1985, 102).

Asimilamos esta idea como nuestro segundo objetivo: crear y fomentar una actitud positiva de respeto y simpatía entre las dos culturas implicadas, la española y la árabe a partir del aprendizaje de la lengua. Esa noción de "actitud" la contemplaremos, además, en dos sentidos: actitud hacia el aprendizaje de la lengua y actitud hacia la comunidad de hablantes de esa lengua.

Este segundo objetivo se vuelve prioritario en el marco de la ciudad de Ceuta. Aunque no hay estudios al respecto, no parece que la población ceutí, hispano-parlante en su gran mayoría, tenga una actitud favorable a aprender árabe, como lo demuestra en cierta medida el número de matrículas en árabe en el Centro de Lenguas Modernas de Ceuta (sólo 26 en el presente curso según la Dirección Provincial del M.E.C.). En cuanto a la actitud de la población ceutí hacia la comunidad árabe, aunque una vez más sin datos fidedignos en los que basarnos, parece que las opiniones son muy diversas, desde la neutralidad o la aceptación al más exacerbado racismo.

Para lograr ambos objetivos, el lingüístico y el actitudinal, por medio de un taller o un curso intensivo de idiomas, teníamos que encontrar la metodología adecuada: la elegida ha sido la metodología desarrollada en las teorías comunicativas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Seleccionamos tres ideas claves en estas teorías y que nos han parecido fundamentales para nuestro taller

The communicative theory presents the second language in a (...) clearly specified social context and situation.

Teaching materials and techniques (...) identify learners in a specific role of language use (...). Situations of language use are indicated and sometimes described in a detailed scenario (...) Speech acts are analysed which regularly occur in the given situation.

(...) in order to determine what language functions to include one has to set out from the *language needs* of language learners (Stern 1983, 259-60).

En primer lugar, intentaremos partir de un contexto de situación lo más claro posible: la ciudad, la escuela o la familia serán, entre otras, situaciones presentes en las sesiones de nuestro taller. No sólo logramos así una cierta ilusión de uso real de la lengua, sino que, además, podremos aprovechar para mostrar otra forma de ver esas situaciones desde la perspectiva árabe, fomentando el diálogo comprensivo. Colocar al alumnado en un escenario para realizar una serie de actos, por medio del lenguaje, puede tener un efecto decisivo en el aprendizaje y en el cambio de actitud.

En segundo lugar, en cuanto a los contenidos del taller hemos trabajado también siguiendo directrices de las teorías comunicativas y de la

enseñanza de idiomas para fines específicos, realizando un análisis de necesidades para formalizar el programa. Los contenidos, por tanto, no estaban predefinidos, sino que el coordinador del taller ha sido el encargado de realizar tal análisis, así como de su interpretación y redacción final. El análisis de necesidades se ha realizado entre tres poblaciones, aunque no se han excluido otras aportaciones que podrían ser de gran ayuda, como las sugerencias de algunos compañeros de la Escuela Universitaria. Las tres poblaciones que han participado son:

- Profesorado de educación primaria implicado en el trabajo con alumnos y alumnas árabes.
- Alumnado de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado que esté realizando las prácticas de enseñanza.
- Alumnado árabe de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado.

Con los datos obtenidos mediante las encuestas a estas tres poblaciones se ha realizado un programa de estudios dividido en dos partes: lengua y cultura. Los contenidos lingüísticos forman un programa funcional-nocional, es decir, las distintas unidades didácticas se han agrupado alrededor de funciones del lenguaje (saludar, preguntar, valorar, criticar, etc.) y nociones léxico-semánticas (la clase, la familia, los alimentos, los colores, etc.).

Los contenidos culturales se han dividido en cinco grandes grupos temáticos que engloban distintos temas de interés pedagógico. Mediante la inclusión de contenidos culturales pretendemos alcanzar objetivos similares a los citados por Madrid y McLaren para la enseñanza de aspectos socio-culturales dentro del marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

(...) to enrich the students' knowledge in the following ways:

- by encouraging interest in, and possibly affection for, the countries whose language he/she is studying;
- by illustrating the need for understanding, tolerance and respect with regard to the differences between the mother culture and that of the foreign language;
- by creating an atmosphere of respect for other cultural, religious, social and personal values;
- by futhering international understanding (1995, 211).

Interés, afecto, comprensión, tolerancia y respeto son valores que, por usados, no debemos olvidar ni dejar de tenerlos presentes en cada uno de nuestros actos.

Una de las grandes dificultades a la hora de realizar el programa ha sido, precisamente, discernir qué tipo de elementos culturales pueden

tener una implicación pedagógica, una cierta influencia dentro del aula, y cuáles no. El resultado final es un compromiso entre los rasgos culturales que son importantes para conocer esa cultura y los que son necesarios para trabajar más eficazmente dentro del aula, considerando siempre los márgenes de duración del taller. Por ello decidimos, por poner sólo un ejemplo, que aunque habrá que citar el monoteísmo como pilar de la religión musulmana, temas como el ayuno, la vestimenta o el nivel socio-económico de la población árabe en Ceuta son mucho más importante en la vida diaria del niño y por ende en la clase.

El siguiente cuadro es un resumen de los contenidos del taller:

1. CULTURA ÁRABE	2. LENGUA ÁRABE
1.1. La Religión	2.1. Saludos; el nombre propio
1.2. La sociedad	2.2. La escuela
1.3. Costumbres	2.3. La familia
1.4. Festividades	2.4. Los colores y las formas
1.5. Otros (la lengua; la música; la vestimenta; la comida)	2.5. El cuerpo
	2.6. Los alimentos
	2.7. Alabanzas e insultos

Sin embargo, nada de lo desarrollado hasta ahora tendría sentido, y sería de muy difícil realización, si no contáramos con el personal que va a estar encargado del taller: los monitores, todos ellos alumnos y alumnas árabes de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. La idea tuvo una gran aceptación entre ellos, a pesar de que para cualquier estudiante los meses de mayo y junio son poco adecuados para otra cosa que no sea preparar los exámenes finales; sin embargo, el deseo de presentar su cultura y su lengua de una forma diferente, abierta a un público con ganas de conocer ha sido suficiente para contar desde un principio con su apoyo incondicional. Además, al ser todos ellos futuros profesores esta experiencia les sirve de práctica y, a muchos, de primer contacto con el mundo de la enseñanza.

El coordinador del taller ha sido el encargado de diseñar, planificar y organizar cada una de las sesiones, pero todos ellos han colaborado de forma activa en esta tarea por medio de reuniones semanales. En estas reuniones se ha hecho especial hincapié en varias ideas: primero, homogeneizar, en la medida de lo posible, las distintas visiones que cada uno de los monitores puede tener de su propia cultura, así como de los usos dialectales del árabe; segundo, practicar el diálogo respetuoso, ilustrativo y abierto, así como el intercambio de comentarios e ideas; tercero, fomentar la crítica constructiva como medio de reflexión y mejora. Estas tres ideas no están presentes sólo durante nuestro trabajo de prepara-

ción, sino que también tendrán que estar en cada una de las sesiones con el alumnado participante en el taller.

El trabajo diario en el taller se realizará en grupos de seis alumnos/as y un monitor. Cada grupo se reunirá en sesiones organizadas de un máximo de noventa minutos de duración y el horario de cada grupo será acordado por los miembros del mismo, siendo los grupos completamente independientes entre sí. La idea clave es que se agrupen alumnado y monitores según criterios de simpatía y mutuo conocimiento, dado que todos ellos son compañeros en la vida diaria de las clases. La comunicación y el acercamiento son las bases del taller.

Cumplidas las veinte horas del taller se hará una evaluación. En primer lugar una evaluación general de la actividad en cuanto a contenidos y metodología (es decir, la labor del coordinador); y en segundo lugar, una evaluación específica del monitor, con el objetivo de realizar las mejoras oportunas para la realización del taller en años venideros.

Hasta aquí el diseño y realización del taller queda sólo la evaluación de los objetivos. Para evaluar el primer objetivo, "proporcionar una serie de conocimientos lingüísticos y culturales que faciliten la labor del profesor en el aula con alumnos árabes", nos proponemos realizar al final del taller una prueba que mida la competencia comunicativa, desarrollando los contenidos lingüísticos y culturales que han sido previamente presentados.

Evaluar nuestro segundo objetivo, "crear y fomentar una actitud positiva de respeto y simpatía entre las dos culturas implicadas, la española y la árabe a través del aprendizaje de la lengua", es más complicado. La forma más seria de hacerlo, y así nos lo hemos propuesto, es mediante una investigación acerca del cambio de actitud, investigación que cubrirá tanto la actitud hacia el aprendizaje del árabe como la actitud hacia la comunidad de hablantes del árabe y su cultura. Para el análisis de la actitud y el posible cambio seguiremos modelos como los descritos en Gardner (1985, Appendix A1, A2 y A3).

La pregunta que quisiéramos resolver la expresó también Gardner:

The question posed here is that if attitudes and motivation influence how well someone learns a second language, is it not equally possible that the experience of learning a second language influences attitudes and motivation? (1985, 84).

A lo largo de su exposición Gardner intenta también buscar una respuesta a tal pregunta. Nosotros podemos extraer algunas conclusiones para nuestro taller:

-
- Normalmente, la actitud resultante tras un curso de idiomas suele ser negativa por influencia del propio diseño del curso (obligatoriedad, imposibilidad de participar en su diseño o en el proceso de crítica y mejora, etc.). Jones (1966) plantea tres soluciones: utilizar un método de enseñanza que resulte interesante al alumnado, enfatizar los valores utilitarios y culturales del aprendizaje de idiomas y estructurar el curso de tal forma que el alumnado sienta de forma clara un cierto progreso. Intentaremos aplicar estas tres sugerencias a nuestro taller de la forma que ha quedado expresada anteriormente.
 - Cabe la posibilidad, sostenida por unos y rechazada por otros, de que la actitud se vea influenciada por el mayor o menor éxito en el proceso de aprendizaje. Como parte de nuestra investigación analizaremos la relación entre los resultados de los dos factores: medición de la actitud y de la adquisición de conocimientos lingüísticos al final del taller.

2. CONCLUSIONES

Debemos plantearnos ahora nuestra posición, después de todo lo dicho, ante la pregunta-tema de nuestro seminario, "Educación: ¿Integración o Exclusión de la Diversidad Cultural?". Parece ser que la administración ha dado por decreto una respuesta a esta pregunta: de dieciséis centros públicos, siete tienen más de un 50% de alumnado musulmán, siendo los valores máximos y mínimos el 100% y el 12,63%. Por tanto, aunque todavía cabe, y es muy necesario, reflexionar sobre el tema, creemos que es más importante prepararnos para la realidad de la diversidad cultural.

Prepararnos para la diversidad implica varios niveles de formación:

- Formación actitudinal, que conlleva re-pensar y hacer que afloren nuestros sentimientos acerca de la otra comunidad, su lengua y su cultura, para después evaluarlos y ajustarlos a una realidad de diversidad cultural.
 - Formación cultural, que significa adquirir la información suficiente para conocer y comprender en profundidad esos tres elementos (comunidad, lengua y cultura).
 - Formación lingüística, principalmente por el valor instrumental de la lengua, como elemento de comunicación y de trabajo, aunque podríamos pensar también en la lengua como factor de integración o acercamiento a la otra comunidad de hablantes.
 - Formación metodológica, pues las técnicas y métodos utilizados son los que determinan en gran medida la actitud del alumnado.
-

Hemos de buscar nuevos caminos, pues aquellas vías que conducían al éxito mediante el trabajo individualista y la exaltación de la competitividad no encajan con la idea de Interculturalidad. Métodos comunicativos y cooperativos son los que, *a priori*, parecen ofrecer más ventajas.

Con nuestro taller pretendemos desarrollar un método de trabajo comunicativo que apunte a estos cuatro objetivos de formación, actitudes, cultura, lengua y metodología, mediante el contacto íntimo y planificado entre el monitor árabe y su grupo. Hemos procurado no cometer los errores que Alonso y Peña (1993, 620 ss.) señalan en su análisis de los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera. Ellos apuntan que por partir de un modelo de estudiante medio, alejado de la realidad, se producen tres tipos de disfunciones: lingüísticas, didácticas y de los entornos o cultural. Creemos que el análisis de necesidades, el método comunicativo, el bilingüismo de los monitores y la situación de cercanía física respecto a la cultura que los monitores árabes representan pueden ser las soluciones para esas disfunciones.

Como conclusión, por ahora nos anima saber la buena acogida que el taller ha tenido entre el alumnado de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, que en el primer día de inscripción agotó el número de plazas ofrecido. Esperemos que la ilusión compartida de monitores y alumnos sea una prueba de acercamiento, respetuoso y sincero, entre dos poblaciones tradicionalmente distanciadas.

REFERENCIAS

- ALONSO, M.C. y S. PEÑA, 1993. Consideraciones sobre aspectos de la enseñanza del español como L2 a estudiantes de lengua materna árabe y japonesa. *Actas de las Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada*. J. FERNÁNDEZ-BARRIENTOS (ed.). Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, I, 620-626.
- GARDNER, R.C., 1985. *Social Psychology and Second Language Learning*. London, Edward Arnold.
- JONES, W.R., 1966. *Bilingualism in Welsh Education*. Cardiff, University of Wales Press.
- MADRID, D. y N. MCLAREN, 1995. *Teaching English as a Foreign Language*. Valladolid, La Caleta.
- MCGROARTY, M., 1996. Language Attitudes, Motivation, and Standards. *Sociolinguistics and Language Teaching*. S.L. MCKAY, y N.H. HORNBERGER (eds.). New York, Cambridge University Press.
-

MOLINER, M., 1992. *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.

STERN, H.H., 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

ETNOMATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

María Luisa OLIVERAS

Departamento de Didáctica de las Matemáticas
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Alrededor de la interculturalidad se sitúan, en el mundo actual, diversas problemáticas que provocan estudios, reflexiones y actuaciones, desde diferentes campos científicos, políticos y sociales, que consideran este tema como uno de los más representativos signos de nuestro tiempo de transición entre los siglos XX y XXI. El campo de la educación es especialmente sensible a la realidad intercultural de muchas sociedades actuales, por no decir de todas si se acepta una concepción amplia de cultura que recoja a las microculturas: de edad, de entornos urbanos, de género, de medios tecnológicos etc., y se plantea múltiples preguntas sobre su papel ante el fenómeno de la interculturalidad.

El objetivo central de est trabajo es dar una aportación que responda a la pregunta que nos ha congregado aquí hoy: "Educación: ¿Integración o Exclusión de la Diversidad cultural?, respuesta emergida desde la parcela de la educación matemática y concretamente de nuestras experiencias e investigaciones (Oliveras 1990, 1991, 1992 y 1995) sobre un modo de integración a nivel de los fundamentos epistemológicos y sociocognitivos que subyacen a las concepciones y al conocimiento profesional del profesorado y al nivel de los recursos educativos que posibilitan el trabajo del profesorado en su tarea de desarrollo curricular.

1. ETNOMATEMÁTICAS, UNA OPCIÓN EPISTEMOLÓGICA PLURAL

Los fundamentos epistemológicos de las normas y actuaciones educativas y las creencias de los agentes que las llevan a cabo son los mediadores de toda iniciativa en educación para la interculturalidad. Si subyacen concepciones etnocéntricas y de rechazo a la diversidad, ya sea religiosa, cultural en general y específicamente de características de modo de razonar, o lingüísticas, etc., en los idearios o normas de las instituciones educativas o en las actitudes personales de los educadores, el discurso de la aceptación integradora de la pluralidad será vacío, a pesar de ser tomado como principio.

Por esta razón, el primer punto de partida de la educación en interculturalidad es una posición epistemológica respecto al conocimiento y a la verdad, de tipo relativista y no absolutista, que acepte la construcción plural de éstos, como resultado de diversos posicionamientos culturales y sociales.

Encontrar una corriente validada, de este tipo, dentro de la educación matemática, fue nuestro objetivo inicial, hace años, para poder fundamentar nuestra concepción personal de la educación, sin miedo a estar en una posición vulnerable a los criterios de aceptación de la comunidad científica-educativa.

El movimiento denominado etnomatemáticas reúne las características de ser una posición epistemológica de la educación matemática, con ser una corriente enraizada en la acción educativa llevada a cabo en numerosos países con tradición en solapamiento de culturas, bien por colonialismo político o por preponderancia económica, y que ha dado una solución a algunos de los problemas que esta multiculturalidad no equitativa plantea para la educación en general (Appel, Freire), para el orden social y político y para la educación matemática en particular (D'Ambrosio, Bishop, Borba, Gerdes, Millroy, Pompeu). Por estas y otras razones personales, he tomado las *etnomatemáticas* como fundamento epistemológico y didáctico para mis investigaciones más recientes.

Al hablar de etnomatemáticas en diversos ambientes se debe aclarar su concepto, ya que existen diferentes significados evocados por el término. Se ha comprobado que los más generales son:

- Matemáticas de las etnias.
- Etnografía y matemáticas.
- Cultura matemática.

Atendiendo a estos significados se pueden tener conceptos contradictorios sobre lo que pretenden y estudian las etnomatemáticas, por lo que conviene indicar, en primer lugar, los elementos definitorios o criterios de demarcación y, en segundo lugar, las dos concepciones alternativas que se derivan de ellos.

En primer lugar, hay un criterio que alude al lugar y a la condición de poder bajo los cuales se produce la actividad matemática, a éste le llamo criterio A; en segundo lugar hay un criterio que alude a la atribución de rigor científico a dicha actividad o criterio que llamo B.

Criterio A: lugar y condición de poder. Emergen dos concepciones según el valor dado al lugar geográfico y al dominio cultural que caracterizan a la sociedad o grupo productor de la actividad; así se puede aceptar la existencia de etnomatemáticas o bien cómo:

A.1. Matemáticas de lugares “exóticos”, infradesarrollados, frente a las matemáticas de los países desarrollados, es decir aparte.

A.2. O bien, en un sentido integrador: matemáticas consideradas como elemento de todas las culturas y grupos sociales.

Respecto al segundo criterio, de rigor científico, existen también dos concepciones contrapuestas, sobre el status de las prácticas y lenguajes considerables como etnomatemáticas y la relación entre estas etnomatemáticas y las matemáticas formales, que consideran:

Criterio B: rigor científico, considerado en cada lugar de origen;

B.1. Las matemáticas académicas como las únicas, existe una sola matemática científica. Existen las etnomatemáticas; pero no reflejan conocimiento, no son ciencia, su relación con la matemática es disjunta, ya que no tienen nada en común. Es una concepción absolutista del conocimiento que considera sólo su valor formal como definitorio de la validez del conocimiento.

B.2. Otra concepción relativista que acepta diversas actividades sociales calificables como matemáticas: matemáticas escolares, matemáticas de fuera de la escuela o no formales, usos y adaptaciones de las matemáticas formales en la vida y la actividad tecnológica, artística, etc., con sus terminologías, procesos, estrategias y códigos propios, a las que denomina en conjunto etnomatemáticas.

Nuestra concepción es del tipo: A2-B2; es decir, consideramos a diversos grupos sociales como productores de actividades que, con un fin específico del grupo desarrollan conceptos o propiedades, representaciones o relaciones entre las propiedades, idiosincráticas y tales que pueden calificarse de matemáticas, constituyendo todas ellas como clases de un mismo conjunto cociente, al que se puede denominar conjunto de las etnomatemáticas.

La representación de la relación entre matemática y etnomatemáticas es por lo tanto una relación inclusiva, según un modelo que puede denominarse como de “conjunto cociente” (Oliveras 1995, 146), en el que se considera a cada una de las prácticas o usos o creaciones matemáticas como un conjunto, disjunto con los otros, pero todos ellos recubren el conjunto total. Este conjunto total es el de las etnomatemáticas y dentro de él las matemáticas formales son una de sus partes o subconjuntos, con igual validez existencial y cultural que las matemáticas escolares o las aplicaciones artesanales.

Lo interesante para la investigación es descubrir nuevas clases y aclarar los criterios de clasificación, pero no negar la existencia de manifestaciones culturales relacionadas con las actividades matemáticas.

2. CONSIDERACIÓN MULTICULTURAL DE LAS MATEMÁTICAS

El situarse en un enfoque relativista del conocimiento y también del conocimiento didáctico-matemático, obliga a la reflexión epistemológica o es el resultado de ella. En todo caso hace plantearse las preguntas: ¿qué se entiende por matemáticas hoy?, ¿existe una sola matemática formal, con tan diversas ramas como sus especializados campos (estadística, lógica no bimodal, topología, análisis, geometrías euclídeas y no euclídeas, etc. con conceptos y metodologías diferentes) o varias ciencias matemáticas?, ¿quién define a las matemáticas, aceptamos las aportaciones de la historia, la epistemología, la antropología, o sólo de las propias autodenominadas matemáticas, para definir su status?. ¿Las etnomatemáticas son validamente consideradas matemáticas?.

Conviene dar unas definiciones comprensivas que muestren la validez del posicionamiento que hemos adoptado, tomando a diversos autores que han dado respuestas a las anteriores preguntas:

La investigación reciente, realizada principalmente por antropólogos, muestra evidencia de prácticas típicamente matemáticas, tales como: observar, contar, ordenar, clasificar, medir y pesar; además de actitudes y reflexiones que tienen claramente una estructura lógica, técnicas de inferencia y criterios de validez, que son realizadas de modo diferente según distintos entornos naturales y culturales (D'Ambrosio 1994, 230). Seis actividades universales practicadas de modos diferentes en cada cultura: contar, medir, localizar, dibujar, explicar y jugar (Bishop 1988a, 88). La actividad matemática puede ser considerada como una relación con la práctica diaria, fuera de los espacios académicos (Nunes 1992, 571). Actividades humanas mediante las cuales se caracterizan propiedades de los objetos (en sentido amplio) y se establecen relaciones comparativas entre ellos y entre las propiedades; empleando la intuición, el razonamiento (inductivo, deductivo y analógico), el lenguaje y los hallazgos previos que se acepten en la cultura propia como reglas o códigos de expresión y comunicación. Estas actividades suelen responder a inquietudes o a necesidades o problemas específicos del grupo social, que deben superarse (Oliveras 1995).

El creador del término "etnomatemáticas" asegura que ha sugerido tal nombre para el conjunto de la actividad matemática, el hecho de que para conceptualizarla hay que situarse "en la frontera entre la historia de las matemáticas y la antropología cultural" (D'Ambrosio 1985, 44). La definición es como sigue:

Etnomatemáticas son las matemáticas practicadas por grupos culturalmente identificables, como son sociedades nacionales o tribales, grupos de oficios, niños de un cierto intervalo de edad, clases profesionales. Este concepto de *Etno* incluye a todos los grupos con sus jergas, códigos, sím-

bolos, mitos, y sus procesos específicos de razonamiento e inferencia (D'Ambrosio 1985, 45).

Por todo ello, consideramos a las matemáticas uno de los elementos irrenunciable y reconocible en todas las culturas que, desde una epistemología *etno*, permite aglutinarlas sin anularlas sino potenciando sus peculiaridades, ya que:

Las etnomatemáticas representan al conjunto de todas las matemáticas existentes, ya que consideramos a éstas como un conjunto de prácticas específicas, realizadas por diversos tipos de personas y comunidades, para el desempeño de cometidos diferentes que satisfacen sus intereses propios como grupo. Es decir prácticas prototípicas que constituyen parte importante y representativa de culturas y microculturas diferentes (Oliveras 1995, 149).

3. INTERCULTURALIDAD Y OBJETO DE ESTUDIO DE LAS ETNOMATEMÁTICAS

La relación de mutua aceptación y cooperación entre culturas, generando nuevos elementos culturales que enriquecen y unen a las comunidades, creemos que debe ser el fruto de la interculturalidad, considerada como fenómeno social que obliga a tomar una cierta actitud, actitud que mueve las acciones de los sujetos y los grupos en el sentido de producir tal cooperación creativa o, por el contrario, simplificando las cosas; una aversión desintegradora que debe evitarse desde todos los ámbitos, también desde el educativo.

La visión etnomatemática del conocimiento y la cultura favorece las actitudes positivas de integración creativa de todos los elementos que integran las matemáticas y su aprendizaje, no infravalorando ni la intuición, ni el lenguaje materno, ni la capacidad de visualización, ni las estrategias idiosincráticas de resolución de problemas y ni la propia caracterización de tales problemas; pero sí aceptando el aspecto subjetivo y de implicación emocional que son necesarios para que un problema lo sea realmente para un aprendiz.

Integra también las diferentes capacidades que desde cada cultura se generan para posibilitar el aprendizaje matemático, e incluso la conceptualización de lo que es el aprendizaje y el papel de los elementos formales, (profesor-escuela-libro de texto), en él. También favorece la integración de diferentes culturas y microculturas, ya que nunca descalifica las aportaciones de cada una a la construcción de una etnomatemática común en la que existen diferentes ramas de rigor o de tipos de razonamiento o de nivel de abstracción o de lenguaje específico.

Es, por lo tanto, un agente de nacimiento y propagación de actitudes cooperativas interculturales, que vale no sólo dentro de su objeto de estudio sino también en el contexto general de la educación de los niños y jóvenes y de la convivencia y puesta al día de los adultos.

Esta afirmación, se fundamenta en el propio objeto de estudio que se plantea la *etnomatemática* como movimiento o línea de investigación y que atañe, principalmente, a tres bloques de problemas:

- *Elementos teóricos* definitorios y explicativos de la terminología y del enfoque epistemológico de etnomatemáticas. Elementos metodológicos de la investigación. Constituyen una aportación a la antropología cultural en sus aspectos simbólico-matemáticos y etnográficos.
- *Aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Aportaciones relacionadas con la psicología cognitiva: cognición matemática y vida cotidiana. Metodologías de estudios de casos. Psicosociología del conocimiento.
- *Condiciones socioculturales y políticas de la producción de las Matemáticas y de la enculturación o enseñanza*. Utilización y creación matemática. Elementos que son aceptados por la comunidad y se convierten en cultura. Culturas impuestas por el estado o grupos de poder y problemáticas interculturales en diversos grupos sociales. Problemática del currículum y de su puesta en práctica.

Es evidente la gran capacidad de este campo de estudio para tratar los problemas de la interculturalidad y dar respuestas, tanto teóricas como en las prácticas educativas de todos los niveles del sistema educativo formal y no formal, debido a la conexión íntima de sus objetos de estudio con el conjunto de temas que definen y desarrollan la interculturalidad.

También existe otra razón para afirmar la afinidad entre etnomatemáticas y mundo intercultural, es en el campo de las actitudes en el que se encuentran de nuevo.

De nuestro análisis teórico de la literatura y de nuestras vivencias desde que hemos ingresado en esta especie de cultura del relativismo científico (tal vez unos diez años atrás), hemos podido detectar los posicionamientos de los autores que publican sobre etnomatemática, en lo que a las actitudes con las que afrontan su trabajo se refiere.

Desde una perspectiva actitudinal los mismos problemas pueden afrontarse partiendo de diferente valoración o escalas de enjuiciamiento sobre la situación que posibilita o entorpece, el desarrollo de la cultura y de la matemáticas entre ella.

Así, se puede considerar una nueva variable dentro de la producción en etnomatemáticas que permite ser conscientes del modo en que sus productores conciben el mundo y la mezcla de culturas dentro de él, en tanto que adoptan una actitud analítica, activa, tolerante y crítica con la opresión y la falta de libertades para poder desarrollar las culturas de las minorías, tanto si son numéricas como potenciales, debido a su situación de sometimiento a un poder no democrático (D'Ambrosio, Borba, Gerdes).

En cuanto a esta variable existen dos enfoques, en los que se puede aglutinar a los autores y a su producción. A veces un autor produce en ambos enfoques en diferentes etapas o circunstancias de su vida, y éstos representan dos enfoques de los valores sociales y culturales, no contradictorios o alternativos, como los que veíamos antes, sino también como graduando la capacidad de valoración y juicio, uno más moderado que el otro, en cuanto a la reivindicación y la crítica de las posturas no tolerantes con la diversidad, tanto del poder político, social y económico como del educativo.

Se pueden denominar estos dos enfoques: *crítico y analítico-social*.

El enfoque crítico, tiene un carácter reivindicativo y político, del mismo modo que la actitud intercultural. Sus seguidores analizan el papel de las matemáticas, su uso en la vida social y su desarrollo curricular, como elemento político que genera o ampara distintos sistemas de valores o actitudes ante la organización social y el poder. Haciendo la valoración de las culturas dominadas o infravaloradas científicamente, mediante la reivindicación del carácter cultural de los conocimientos, también de los matemáticos.

Este enfoque es necesario y se desarrolla en países con opresión política, con grandes desigualdades sociales, con conflictos ideológicos, con una clase científica sin conciencia crítica del papel de su propia labor y la de otros grupos en el desarrollo del mundo, o con una concepción mesiánica de su papel en el desarrollo de las culturas.

Del enfoque que llamamos analítico-social, resalta los caracteres amplios del concepto de cultura, en el sentido de aceptarlos todos como válidos y capaces para producir ciencia, o conocimiento más válido para los sujetos de esa cultura que las teorías formales o surgidas de otros parámetros culturales diferentes y ajenos a los sujetos de ese grupo. Potencia la cultura como rasgos de un grupo, afirmando y reivindicando también la concepción de que *los miembros de cada sub-grupo tienen diferentes visiones de las matemáticas y del rol de éstas en sus vidas*.

Este enfoque tiene su origen, principalmente, en países con situación política democrática y socialmente equilibrados; incluso con status de poder sobre otros países, en los cuales los autores no viven situaciones extremas de sometimiento cultural. Sin embargo, son conscientes de la validez pluricultural y de la necesidad de aceptar criterios de validez cultural e histórica de los conocimientos. Estos investigadores, dentro de las etnomatemáticas, adoptan una perspectiva de análisis de la realidad social que no implican su investigación directamente en el cambio de ésta, al menos en el sentido de tomar como objeto inmediato de sus trabajos los objetivos de lucha contra la desigualdad y la opresión. Sin embargo, su objeto primordial, que es didáctico, tiene como sustrato una valoración equitativa de todas las culturas, en el sentido de rasgos de un grupo ocupacional (profesorado, alumnado, científicos, ingenieros, comerciantes, etc.), o características de un grupo de edad (matemáticas de niños de educación primaria o educación secundaria o universitarios) y también manifestaciones culturales de un grupo étnico.

Todos ellos se caracterizan por tomar como centro de sus consideraciones el grupo humano y dentro de éste los aspectos relacionados con las matemáticas, pero no al revés. No son las matemáticas el centro de la cuestión, como algo unívoco y fuera de su contexto social y cultural.

En suma, para una educación intercultural son un buen vehículo las etnomatemáticas como epistemología cultural y el desarrollo curricular que se puede derivar de ellas, con productos tales como los *microproyectos*, (Oliveras 1995), de los cuales hemos citado tres ejemplos que no transcribimos porque alargarían este escrito más de lo permitido y conveniente, con los que hemos mostrado una forma de enculturar en las matemáticas, al mismo tiempo que se hace mediante elementos representativos de cada una de las diversas culturas que convivan en un ámbito educativo, logrando así una identificación del conocimiento matemático como algo plural y unido al resto de las producciones sociales propias de cada cultura.

REFERENCIAS

- D'AMBROSIO, U., 1985a. Etnomathematics and its Place in the History and Pedagogy of Mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5, 1, 44-48.
- D'AMBROSIO, U., 1993. Etnomatemática: Un programa. *A Educação Matemática*, 1, 1-10.
- D'AMBROSIO, U., 1994. Cultural Framing of Mathematics Teaching and Learning. *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. R. BIEHLER; R. W. SCHOLZ; R.STRASER, y B WINKELMANN (eds.). Dordrecht, Kluwer A.P., 443-455.
-

-
- BISHOP, A., 1988. Mathematics Education in Its Cultural Context. *Mathematics Education and Culture* BISHOP, A. (ed.). Londres. Kluwer Academic Publishers, 25-32.
- BISHOP, A., 1991. Toward a Cultural Psychology of Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 1, 76-81.
- BISHOP, A.J., 1994. Cultural Conflicts in Mathematics Education: Developing a Research Agenda. *For the Learning of Mathematics*, 14, 2, 15-18.
- BORBA, M.C., 1990. Ethnomathematics and Education. *For the Learning of Mathematics*, 10, 1, 39-43.
- BORBA, M.C., 1993. Etnomatemática e a cultura da sala de aula. *A Educação Matemática*, 1, 11-18.
- CARRAHER, T. N. y otros, 1987. Written and Oral Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 2, 83-97.
- CARRAHER, T.N., 1989. Numeracy Without Schooling. *P.M.E.* 13, 164-171.
- EISENHART, M.A., 1988. The Ethnographic Research Tradition and Mathematics Education Research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 2, 99-114.
- GERDES, P., 1988. On Culture, Geometrical Thinking and Mathematics Education. *Mathematics Education and Culture*. BISHOP, A., (de.). Londres, Kluwer Academic Publishers, 89-93.
- GERDES, P., 1993. Survey of Current Work on Ethnomatematics. *Reunión Anual. American Association For The Advancement Of Science*. Boston.
- MILLROY, W.L., 1992. *An Ethnographic Study of the Mathematical Ideas of a Group of Carpenters*. Virginia, N.C.T.M.
- OLIVERAS, M.L., 1990. Matemáticas y trabajos artesanales de Andalucía Oriental. Primeros resultados de un estudio antropológico-didáctico. *1er CIBEM*. Sevilla, SAEM THALES.
- OLIVERAS, M.L., 1991. Un estudio etnográfico de la matemática en la artesanía popular: relaciones al saber y procesos didácticos. *1er Simposio Iberoamericano de Didáctica de la Matemática*. Valencia, Dpto de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Valencia.
- OLIVERAS, M. L. y grupo ALGABAR, 1992. *La connaissance mathématique et les contextes artisanaux*. Québec, Proceeding of I.C.M.E. VII.
- OLIVERAS, M.L., 1995. *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada, Comares.
- POMPEU, G., 1992. *Bringing Ethnomathematic into the School Curriculum: an Investigation of Teachers Attitudes and Pupils Learning*. University of Cambridge. Tesis doctoral.
-

POPKEWITZ, T. S., 1988. Institutional Issues in the Study of School Mathematics: Curriculum Research. BISHOP, A. (ed.). *Mathematics Education and Culture*. Londres. Kluwer Ac. Pub, 57-68.

SAXE, G. B., 1991. *Cultural and Cognitive Development: Studies in Mathematical Understanding*. Londres, LEA.

**Interculturalidad
y educación de
personas adultas**

EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES Y DIVERSIDAD: APORTES Y DESAFÍOS PARA LA INTEGRACIÓN

José Alberto YUNI BORTHELLE

Universidad de Catamarca, Argentina

La primera parte de este trabajo intenta articular una reflexión acerca de las condiciones de producción del discurso pedagógico de la educación para la diversidad en el marco de lo que diversos autores denominan el proyecto de la modernidad. En la segunda parte se esbozan las características y perspectivas de una necesidad educativa propia de la época actual: la educación de las personas mayores.

Para abordar la problemática de la educación para la diversidad parece necesario dar un paso atrás y analizar las razones por las cuáles, hoy, la diversidad, se plantea como un campo de reflexión y acción educativa cuando la naturaleza misma de la educación se basa en la aceptación de la diferencia y del reconocimiento del otro. Si el punto de partida es que la diversidad es inherente a la educación, deberían tratar de comprenderse las determinaciones por las cuáles en el imaginario pedagógico de las últimas décadas éste constituye un campo semántico nuevo. Este aspecto debe ser abordado con mayor rigurosidad y amplitud como condición para la deconstrucción de la función ideológica y política que esta exclusión ha tenido en las prácticas educativas institucionales en los últimos dos siglos. En lo que sigue, se esbozan un conjunto de ideas que intentan sugerir pistas que contribuyan al esclarecimiento de las condiciones que actualmente hacen posibles estos discursos y prácticas.

El punto de partida es que el pensamiento y las prácticas sociales contemporáneas presentan una profunda remoción de sus cimientos, en el marco de la crisis de la episteme de nuestro tiempo, fundada en lo que los teóricos sociales denominan el proyecto de la modernidad. La episteme, tal como la define Foucault, sostiene las condiciones de posibilidad que hacen posible en cada momento histórico la enunciación de verdades; enunciación que es posible por las relaciones de determinación recíproca entre el saber y el poder. La episteme de cada época demarca los límites de lo que puede ser conocido, cómo puede conocerse y cómo debe ser enunciado ese saber. En otras palabras, la episteme articula las prácticas sociales y los discursos sobre esas prácticas sobre la base de verdades, que para ser tales deben sustentarse en el poder (Díaz 1995, 100).

1. NOTAS MÍNIMAS SOBRE EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD

¿Por qué en la episteme contemporánea, el discurso sobre la diversidad cultural no era posible?. El mismo Foucault brinda una primera respuesta al asegurar que la cultura actual tiene su base epistémica en el proyecto de la modernidad, el cual se fundamentó en la exclusión. Al examinar las relaciones entre saber-poder y poder-saber a través del estudio de dispositivos que regulan prácticas sociales e institucionales tan diversas como la sexualidad, el encierro, la locura, el saber, etc., observó que todas esas prácticas se basaban en una intención pedagogizante, cuya lógica era la exclusión de lo irracional o lo no-racional. El proyecto de la modernidad, que alcanzó su nivel de formalización filosófica más elevado en el pensamiento de Kant, se caracterizó por instaurar una lógica de las prácticas y los discursos sociales marcada por la integración sobre la base de la exclusión de todo lo que difiere de lo racional. Sin embargo, la definición de lo racional, lo que incluye y lo que excluye, guarda relación con las relaciones de poder y con las prácticas, instituciones y discursos sociales. En efecto, la definición de racionalidad dado por la modernidad surge en el interjuego de relaciones sociales y de poder y, por lo tanto, es indisociable de las características específicas que con posterioridad a la Revolución Francesa asumen la organización estatal y la configuración de las instituciones. La emergencia de los Estados modernos, la aparición de nuevas instituciones sociales, (entre ellas las escuelas y el sistema de instrucción pública), el desarrollo de tecnologías del yo y de saberes asociados a lo que el autor llama el biopoder, son todos ellos fenómenos matizados en el proyecto de la modernidad¹.

¹ Desde Durkheim hasta autores actuales como Bourdieu o Bernstein, pasando por teóricos marxistas o neo-marxistas, el análisis de los sistemas educativos ha demostrado de diversas maneras sus relaciones con el poder. Todos reconocen que la educación como proceso de imposición de determinadas maneras de ser, de pensar y de sentir se asienta en la posesión asimétrica del poder y en base a ella se basan las distinciones entre saberes legítimos e ilegítimos. Los estudios históricos de política educativa proveen de buenos ejemplos de este proceso especialmente en los períodos de instauración de los sistemas educativos en los Nuevos Estados Modernos. El caso de los países latinoamericanos constituye un ejemplo de como la articulación de los hijos teóricos de la modernidad, el racionalismo, la ilustración y el romanticismo, convertidos en pilares de la constitución de los Estados nacionales del siglo XIX, justificaron el ejercicio de la violencia material sobre las culturas tradicionales a la vez que en la organización de la instrucción pública instauraron una racionalidad proveniente de las corrientes filosóficas europeas. Retomando los conceptos anteriores, la constitución de los sistemas escolares se justificó en la necesidad de la integración cultural de los nuevos estados, pero su acción educativa se basó en la exclusión de todos los discursos

La configuración del proyecto de la modernidad se realizó sobre la base de una resignificación de discursos y prácticas sociales respecto al saber y el poder, lo que produjo una nueva articulación de los discursos, instituciones y prácticas sociales emergentes. Así, debe recordarse que en ese contexto surgieron las disciplinas científicas y particularmente las ciencias humanas y sociales, verdaderas tecnologías, aplicación de fórmulas reflexionadas para lograr transformaciones de lo real que establecen una especie de anatomía política de los individuos. La psicología, la pedagogía, la estadística son ejemplos de saberes producidos por la emergencia de nuevas instituciones surgidas para contener a los excluidos. Su objetivo es establecer patrones normativos aplicables a los sujetos y elaborar preceptos que permitan ejercer un control sobre su cuerpo, su tiempo y sus movimientos en el espacio.

En definitiva, la modernidad supone una nueva constitución del sujeto o mejor dicho de sujetos. Sujetos sujetados a prácticas sociales, que interactúan con ellas y cuya dinámica se caracteriza por la articulación de un sujeto camino a su autonomía de conciencia, un libre albedrío alentado por la experimentación científica y un conocimiento humanista regido por ansias de aplicación de utilidad y hallazgo de verdades terrenales. Para la modernidad el sujeto pensante es el territorio, único, donde habita el dios de los significados del mundo: la razón, frente a las ilusiones y trampas de los otros caminos (Casullo 1990, 15). Además de su significado individual, que vincula la posibilidad de devenir sujeto mediante el uso de la razón y excluye, por lo tanto, a quienes no pueden hacer uso de ella (por ejemplo, las víctimas de la locura), la modernidad extiende su principio epistémico a la realidad social. La razón es otro idioma reinstitucionalizando al mundo. La modernidad es el desplegarse de una escritura civilizatoria que conquista y fascina por sus certezas y profecías, que propone la idea de la maduración de la biografía humana, a partir de un presente que pasa a sentirse como radiante.

Si la base de la modernidad es la lógica de la exclusión, la razón fundamentó la instauración de los principios de clasificación, de separación, de inclusión en una clase y de diferenciación de lo que no pertenece a ella. Por ello, la característica dominante de la modernidad ha sido la separación, la segregación, la atomización de diferentes esferas de la vida cotidiana, tanto a nivel individual como colectivo.

opuestos al discurso de la Ilustración y la marginación de los discursos y prácticas de los grupos antagónicos a las élites dominantes.

En resumen, el alcance universal de la razón, su aplastante convicción acerca de las posibilidades del pensamiento y las derivaciones histórico-políticas de la modernidad han incidido en la formulación de definiciones socio-antropológicas básicas para el funcionamiento de las instituciones. Conceptos tales como raza, ciudadano, igualdad, salud, razón, entre otras, han tenido profundas implicancias sociales y políticas en el último siglo y cuyos efectos sobre las instituciones, discursos y prácticas educativas comienzan a ser objeto de investigación.

2. LA MODERNIDAD: UN PROYECTO EN CRISIS

En la década de los ochenta se produjo la emergencia de un conglomerado de enfoques teóricos de diverso cuño comúnmente englobados bajo la denominación de posmodernidad. Estos describen o postulan la crisis del proyecto de la modernidad y abonan la conjetura de que estamos viviendo una transición epistémica que hace sentir sus efectos en el campo educativo.

Campos tan distantes como las artes, la filosofía de la ciencia, la astronomía o la teoría social registran diversos fenómenos que los teóricos posmodernos denominan crisis de la modernidad. Esta parece atravesar no sólo el mismo campo de las ciencias sino el de la vida cotidiana, por ello los autores coinciden en afirmar que la crisis de la modernidad constituye un estado rotundo de nuestra cultura urbano-burguesa donde quedan involucradas infinidad de voces, experiencias y temores.

La crisis de la modernidad se basa en la identificación de los límites de aquella razón ordenadora, refundadora de los valores, saberes y certezas. De esa razón omnipresente que, establece paradigmas para la reflexión y la acción, para la crítica y la utopía; que fijó identidades para la multiplicidad de lo real, denominadores comunes para el acceso al conocimiento y códigos de alcance universal para interrogarse sobre las cosas y los fenómenos (Casullo 1989, 18). Esta crisis muestra el agotamiento del proyecto de la modernidad en la dimensión de sus grandes relatos legitimadores y nos reintroduce en el campo de las incertezas, y mientras devuelve la necesidad de nuevos relatos obliga a repensar nuestras creencias.

Sin embargo, el sueño de la posmodernidad, que propone la disolución de los relatos permite, por primera vez, imaginar una cultura sin legados que cumplir, sin fanatismos de los cuales sentirse parte, sin sueños omnicomprensivos que padecer, además de no verificarse en la realidad no da pistas acerca de cómo avanzar. En este contexto de aparente disolución emerge vigorosamente el discurso sobre las diferencias,

la multiculturalidad y la diversidad cultural lo que puede relacionarse con la fragmentación del proyecto moderno. En tal sentido, consideramos que la emergencia del discurso sobre la diversidad cultural en la educación se relaciona con la fractura de la episteme contemporánea. Esta fractura afecta particularmente a la educación y más específicamente a los procesos educativos que se dan en y por los sistemas escolares, lugares privilegiados por el proyecto moderno para la transmisión cultural, aunque debe señalarse que habría una continuidad epistémica entre las diversas prácticas y discursos educativos extraescolares, las familias, las escuelas, los medios de comunicación.

En todo caso, esta crisis de la modernidad permite que hoy puedan revisarse nuestros esquemas acerca de la diversidad cultural, de la exclusión/inclusión y de la integración/segregación en relación al campo de la educación. Esta situación nos proveerá de nuevos conceptos para poder comprender un fenómeno que, obviamente no es nuevo, pero que estuvo excluido del campo de lo pensable hasta hace pocas décadas.

3. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES: ALCANCES Y PERSPECTIVAS

Losilovo (1988, 25) considera la educación de adultos como una paradoja de la modernidad ya que yendo contra la representación construida por ésta, según la cual es natural educar a los niños, crea la paradoja de educar adultos. La educación en la modernidad se plantea como una relación entre generaciones, adultos y niños, jóvenes y mayores, formados y no formados, autoridad y responsabilidad frente a sujeción y cumplimiento. Ese modelo pierde legitimidad cuando se discute la educación de adultos, ésta no es una relación entre generaciones mediada por la autoridad y responsabilidad de una sobre otra. En ese contexto de reflexión, la educación de adultos es una acción paradójica, ya que siendo una relación entre miembros de la misma generación pierde las características de asimetría considerada condición necesaria para su realización. Por otra parte, la educación de adultos es una praxis que desde sus inicios reivindicó su carácter político y en ese sentido representa otra paradoja en la medida que articula el campo político con el campo económico y educativo, los cuales están separados en el proyecto moderno.

La articulación de la educación de adultos con el campo político produjo una variedad de racionalidades y prácticas de acuerdo a las características del contexto y al momento histórico. En su relativamente corta historia, la educación de adultos ha sido un campo múltiple y con una

generatividad teórica y práctica no registrada en otros sectores educativos. Sus dilemas y contradicciones han sido una constante tanto en el plano teórico como en el de la incardinación en las políticas educativas, pese a lo cual, su dinámica y transformación actual llama la atención de los investigadores (Paiva 1984; Yuni y Tamer 1993; Holford 1995). La multiplicidad de la educación de adultos refleja profundas transformaciones socio-culturales que instituyen nuevas modalidades educativas.

Una de las transformaciones que interesa analizar aquí se relaciona con un fenómeno original en la historia de la humanidad: el envejecimiento de la población. Nunca hasta ahora la esperanza de vida había sido tan prolongada así como tampoco las condiciones del envejecimiento. La población envejecida de nuestras sociedades no sólo es mayor cuantitativamente sino que la vejez actual difiere cualitativamente de aquella que pudimos conocer de nuestros abuelos. Nos enfrentamos así a una nueva necesidad educativa que posee particularidades propias y variadas justificaciones.

El presente de nuestras sociedades muestra una fragmentación extrema de la experiencia del hombre, manejado por las lógicas de lo tecno-urbano-masivo-consumista. En ese contexto las personas mayores constituyen un grupo expuesto a procesos de exclusión creciente. Comienzan a hacerse patentes las dificultades de los mayores para apropiarse de aquellos conocimientos socialmente significativos para participar de la vida cotidiana en sociedades marcadas por la aceleración tecnológica. Estos obstáculos provenientes de la cultura tecnológica están a la base de los denominados procesos de analfabetismo tecnológico o, más específicamente, digital.

Por otra parte, en la cultura actual, lo generacional se ha convertido en uno de los nuevos principios organizadores de las clases sociales y la exaltación de la juventud contribuye a desvalorizar lo viejo, lo tradicional. La cultura del momento presente, de lo actual, de las modas no tiene demasiado en cuenta el lugar de los mayores. La mayoría de las instituciones sociales están diseñadas para los niños y los jóvenes e incluso el mismo desarrollo de las disciplinas científicas vinculadas a la educación, didáctica, psicología, pediatría, logopedia presentan un marcado recorte metodológico y epistemológico producido por su reduccionismo al estudiar los procesos de aprendizaje de las edades en que somos potenciales miembros de los sistemas educativos².

² En un reciente trabajo, Tornstam (1992) analiza la continuidad epistemológica de las teorías gerontológicas con las ideas, mitos y creencias que sobre la vejez poseen las sociedades occidentales. Sostiene que, a pesar de que la evidencia

De este modo, en las sociedades contemporáneas el análisis de la cultura, sus instituciones, sus contenidos deben incorporar un nuevo rasgo de la diversidad, el de las generaciones. Adoptar la perspectiva de la diversidad cultural en la educación en relación a las personas de edad tendría múltiples implicancias. Las más importantes serían: a) la necesidad de integrar en el curriculum una educación para la vejez que presente el envejecimiento como un proceso normal y que contribuya a mitigar el efecto de los estereotipos y prejuicios que sostienen la discriminación; y b) instrumentar alternativas de educación en la vejez (Tamer 1993).

4. LA EDUCACIÓN EN LA VEJEZ: IMPLICANCIAS

Las nuevas formas de exclusión social, las transformaciones en la lógica de constitución de los actores colectivos, la explosión de lo social, fragmentación de los escenarios sociales en múltiples espacios, y el acceso diferencial de los ciudadanos a los bienes económicos y culturales son procesos que afectan particularmente a las personas mayores. En ese contexto, la educación de las personas mayores se convierte en un recurso estratégico para favorecer su integración cultural. Sin embargo, pensar la educación de adultos mayores como un servicio público más o limitar al adulto al rol de aprendiz implicaría un reduccionismo. Por tratarse de sujetos y grupos que sostienen la historia cultural y económica de la sociedad, su presencia en los circuitos educativos constituye una interpelación a los fines, objetivos y prácticas educativas vigentes y, en tal sentido, son instituyentes de una renovada concepción del valor de la educación en nuestras sociedades.

La pretensión de una monocultura, vinculada a lo que Guattari (1993) llama el capitalismo mundial integrado y a las profecías sobre el fin de la historia, se enfrenta a la tendencia de profundizar en las raíces de la propia cultura, en la necesidad de recuperar relatos que den sentido a la identidad y a la vida en comunidad. En ese sentido, las personas mayores constituyen el puente que las generaciones más jóvenes pueden cruzar para conocer su historia. Los conocimientos, saberes y prácticas sociales acumuladas por los mayores son también un recurso importante para el desarrollo social de la comunidad. Por ello, no basta sólo recuperarlos y preservarlos, sino que es necesario reintroducirlos

empírica muestra que las hipótesis teóricas no se verifican, los investigadores ajustan las teorías sin abandonar los mitos sociales. Para el autor en la base del énfasis científico en la miseria de la vejez, se encuentra un oculto desdén por la debilidad, propio de la cultura occidental en el que los valores de efectividad, productividad e independencia son palabras, y valores prestigiosos.

en la dinámica del flujo de conocimientos que transmite el sistema educativo.

La instauración de nuevos circuitos educativos para la personas mayores debe sustentarse en el reconocimiento de la diversidad inherente a las características de los destinatarios. Por una parte, a medida que se envejece se produce un proceso de individuación muy pronunciado que profundiza las diferencias individuales. La historia personal, las experiencias acumuladas en el ciclo vital hace que cualquier grupo de personas mayores sea profundamente heterogéneo. Por ello las necesidades educativas de los adultos mayores son múltiples y requieren de variadas estrategias de intervención. Al proceso de individuación personal debe agregarse el efecto diferenciador que los procesos sociales y las posibilidades de acumulación de bienes económicos y culturales han tenido en el posicionamiento social del conjunto de mayores. En suma, tanto las condiciones materiales objetivas así como la vivencia subjetiva de la edad añosa, de sus posibilidades y roles esperados generan un mosaico de intereses, motivaciones y necesidades educativas ampliamente diferenciadas.

El envejecimiento como fenómeno socio-cultural ha recibido en las dos últimas décadas una creciente atención de los educadores (Limón Mendizabal 1994). Desde actividades educativas dirigidas a la alfabetización de ancianos hasta el explosivo desarrollo mundial de experiencias educativas organizadas por universidades, pasando por actividades de educación social, talleres de recreación y ocio y actividades de educación para la salud, la aparente fragmentación no refleja más que el interés por responder ajustadamente a la diversidad que muestra el colectivo de personas mayores (Schuller y Bostyn 1992). Sin embargo, el fenómeno más relevante es el elevado grado de respuesta de las personas mayores a las ofertas educativas lo cuál denota una alta valoración de la educación como recurso para mejorar su calidad de vida.

Más allá de la diversidad de experiencias educativas pueden esbozarse algunas directrices orientadoras de las mismas. En primer lugar, la educación de las personas mayores debe basarse en una concepción de aprendizaje que enfatice los aspectos de cambio y transformación sustentados en el desarrollo de un proceso en el cual el individuo adquiere nuevos conocimientos que le permiten afianzar y potenciar su propio desarrollo personal. En este sentido, la gestión de actividades educativas para personas de edad deben sostenerse en una visión positiva del proceso de envejecimiento que enfatice los aspectos de optimización y de posibilidades antes que los de deterioro o desinterés. Por ello, el diseño curricular, antes que buscar respuestas miméticas a las necesidades manifiestas de los mayores, debe considerar las necesidades latentes que están a la base de sus motivaciones para incluirse en actividades

educativas y debe proponer alternativas que impliquen un enriquecimiento y un desafío, es decir, deben basarse en hipótesis de proactividad ambiental.

Aprender en la edad adulta implica revisar y reestructurar los esquemas de interpretación y de interacción con los objetos, con los otros y con el entorno socio-cultural. En ese sentido, la educación cumple una función relevante en el proceso de integración social de los mayores, a la vez que mejora la dotación cognitiva e instrumental de los sujetos para poder entender la complejidad del entorno socio-cultural. El aprendizaje implica la reinterpretación y reestructuración de esquemas construídos en el transcurso de la historia individual, historia situada en procesos sociales específicos, que es resignificada por la interacción con los saberes académicos y con el grupo de pares en un contexto de creación y transmisión simultánea de conocimientos.

A pesar que muy pocos estudios han enfocado la cuestión de los modelos de enseñanza-aprendizaje mas efectivos, la evidencia práctica sugiere la existencia de una estrecha relación entre los logros de aprendizaje y el carácter participativo de las situaciones de interacción pedagógica. En otras palabras, los métodos participativos y la manipulación de nuevos lenguajes instrumentales y expresivos parecen incidir en la satisfacción con la experiencia de aprendizaje, (Yuni y Tamer 1995). a la vez que implican una resocialización en valores participativos y democráticos.

En resumen, la educación de las personas mayores constituye una nueva necesidad social que supone la inclusión de un nuevo tipo de sujetos de aprendizaje en los circuitos educativos. Esta inclusión ideológicamente debe basarse en el reconocimiento de la diversidad inherente a la heterogeneidad socio-cultural y a la individuación personal que se observa en el colectivo de mayores. Metodológicamente debe sustentarse en el reconocimiento y potenciación de esa diversidad, como condición para la configuración de un espacio pedagógico en que todos los participantes puedan aportar los saberes adquiridos, resignificarlos mediante la confrontación con los saberes de sus pares y los saberes académicos y reestructurando sus esquemas interpretativos e instrumentales de manera que le permitan ampliar sus perspectivas originales.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Finalmente, vale una reflexión. Pensar la problemática de la diversidad cultural y su relación con la educación supone resolver el problema de la otredad. El otro representa, porta la diferencia a la vez que posee

algo que no se tiene o no se es. La presencia de lo otro muestra nuestra propia incompletud y por lo tanto hiere nuestra natural omnipotencia. Lo otro agita nuestras fantasías destructivas y se prefiere la eliminación de la diferencia a su descubrimiento e integración. Por el contrario, lo otro también es una posibilidad de enriquecer la propia perspectiva, de compartir otras vistas tomadas desde otras posiciones y otras experiencias vitales, de aprender de los otros. Por ello, parece necesario que pensemos la vejez, nuestra vejez, nuestro estar envejeciendo ahora no desde la alteridad o la otredad sino como una condición intrínseca a nuestra existencia y por ello con posibilidades propias de realización y de desarrollo. Respecto a los otros mayores o ancianos sus diferencias constituyen una posibilidad de acceder a nuestras bases identificatorias comunitarias aunque debe reconocerse que se requiere una transformación de las actitudes y la consideración social de la población mayor. Como sugiere De Beauvoir (1993) sería deseable que dejemos de ver a los viejos como fantasmas, sombras esperando su propia muerte, para comprender que aún son proyecto por realizar, memoria de la cual recuperar saberes, personas activas deseosas de encontrar su lugar, un mundo propio que les permita ser. La educación tiene algo que decir y mucho que hacer en este campo.

REFERENCIAS

- BERNSTEIN, B., 1992. *Educación, conciencia y poder: bases para una teoría de la transmisión cultural*. Santiago de Chile, CIDE.
- CASULLO, N., 1989. *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires, Punto Sur.
- DE BEAUVOIR, S., 1993. *La vejez*.
- DÍAZ, E., 1995. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires, Punto Sur.
- FOUCAULT, M., 1990. *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- GUATTARI, F., 1993. *Las tres ecologías*. Madrid, Pretextos.
- HOLFORD, J., 1995. Why Social Movements Matter: Adult Education Theory, Cognitive Praxis, and the Creation of Knowledge. *Adult Education Quarterly*, 45, 95-111.
- LIMÓN MENDIZABAL, R., 1994. Acción de los organismos internacionales en la educación de la tercera edad. *Revista Educadores*, 172.
- LOVISOLO, H., 1988. A educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisas*, 67, 23-40.
-

PAIVA, V., (comp.), 1984. *Perspectivas e dilemas da educacao popular*. Río de Janeiro, Graal.

SCHULLER, T y A. BOSTYN, 1992. *Learning: Education, Training and Information in The Third Age*. Carnegie UK, Trust.

TAMER, N., 1991. *El envejecimiento humano desde una concepción personalista: sus derivaciones pedagógicas*. Tesis Doctoral. Universidad Católica de Córdoba.

TAMER, N., 1992. El aprendizaje en la tercera edad: principios y condiciones. *Revista TALIS-Third Age Learning International Studies*, 3.

TORNSTAM, L., 1992. The Quo Vadis of Gerontology: On the Scientific Paradigm of Gerontology. *The Gerontologist*, 32, 3, 318-326.

WALKERDINE, V., 1986. Post-Estructuralist Theory and Everiday Social Practices: the Family and the School. *Feminist Social Psychology: Developing Theory and Practice*. London, Open University Press, 57-76.

YUNI, J. y N. TAMER, 1995. Participación educativa y democratización de oportunidades para las personas de edad. *Revista TALIS-Third Age Learning International Studies*, 5, 123-131.

EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ANDALUCÍA

José Antonio ORTEGA CARRILLO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

1. HACIA UNA PEDAGOGÍA INTEGRADORA

La creciente complejidad de las sociedades modernas, caracterizadas por un vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación y un aumento de la movilidad geográfica y funcional de las personas, está favoreciendo la extensión del desarraigo cultural y del sentimiento de extranjería.

La inclusión en su seno de grupos étnicos que paulatinamente se configuran como minorías, y las respuestas xenófobas y racistas que la nueva situación genera, obliga a todos los interesados en el tema (educadores, políticos y científicos sociales) a volver los ojos a los aportes antropológicos al respecto (Juliano 1990, 9).

En estas circunstancias el viejo relativismo cultural -que suele generar tanto una tolerancia paternalista como propuestas aislacionistas-, no es suficiente. Sólo una concepción dinámica de la variedad cultural, como la que se desarrolla a partir de algunas vertientes de la teoría del conflicto y del evolucionismo multilíneal, y se concreta en la teoría de sistemas y teoría del caos, puede ver la variedad cultural no asimilable como enriquecedora.

Esta visión enriquecedora tiene consecuencias pedagógicas importantes ya que permite desechar el proyecto asimilacionista, que implica proponer como modelo válido el de un sector social (representado por la cultura dominante), y transforma a los miembros de las minorías étnicas en calcos de segunda clase de los sujetos tomados como modelo. Igualmente libera de la necesidad de considerar a las culturas de origen de las minorías como estáticas y acabadas, y al reconocerles su propio nivel de conflicto interno y su potencialidad de cambio, evita el alineamiento con los sectores dominantes de la sociedad de origen de la minoría étnica (Juliano 1990, 9).

Coincidimos con Dolores Juliano en afirmar que el desafío de las instituciones educativas, desde esta perspectiva de integración cultural, consiste en ver las diferencias, no como un obstáculo por salvar sino como un enriquecimiento por lograr.

Esta opinión es también compartida por Gentil Puig (1990, 16) quien afirma que la educación intercultural debe valorizar la diferencia cultural como fuente de enriquecimiento; no debe jerarquizar las culturas en *buenas y menos buenas*, sino trabajar en términos de diferencia y no de desigualdad.

Como fórmulas organizativas aptas para avanzar en la instauración de una pedagogía intercultural, Puig propone tanto evitar la separación física de los grupos culturalmente diferentes, como la no reducción de la actuación intercultural a programas específicos para ciertos alumnos aislados, convirtiéndola en una educación para todos en el ámbito de una reciprocidad de perspectivas.

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS SOCIEDADES PLURICULTURALES

A lo largo de su historia la UNESCO ha promovido la celebración de diversas reuniones mundiales sobre la *Educación de Adultos* y la lucha contra el analfabetismo (Elsinor 1949; Montreal 1960; Ginebra y Teherán 1965; Tokio 1972; Persépolis 1975; Nairobi 1976; París 1985 y Jomtiem 1990). El fecundo trabajo realizado en estos nueve foros ha dado origen a una amplia documentación doctrinal con centenares de recomendaciones en pro del desarrollo de esta modalidad educativa.

Un sencillo ejemplo de ello son las recomendaciones a los estados miembros elaboradas en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en París, entre las que destacamos:

- Que definan la función de la educación de adultos en el contexto de las necesidades de la persona y la sociedad y elaboren programas adecuados con objeto de proporcionar oportunidades educativas a los diversos grupos de adultos.
 - Que aseguren una participación activa de la mujer en los programas y actividades de educación de adultos.
 - Que desarrollen actividades de educación de adultos que respondan a las necesidades cotidianas y concretas de la población.
 - Que integren en sus políticas locales y nacionales de educación de adultos la dimensión del desarrollo local...
 - Que en la educación de adultos se subraye la dimensión cultural y espiritual y que en sus programas se haga hincapié en los aspectos humanistas y morales...
-

-
- Que arbitren medidas concretas para asociar más estrechamente la educación de adultos a la solución, sobre bases democráticas amplias, de los problemas que se plantean a todos los países en los planos social, económico, político y cultural.
 - Que promulguen leyes que den un marco jurídico a la educación de adultos.
 - Que arbitren recursos financieros que propicien su fomento.
 - Que promuevan en las universidades e instituciones de educación superior el establecimiento de programas de formación profesional a nivel de pre y post-grado en el campo de la educación de personas adultas.
 - Que procuren que los educadores de adultos reciban la formación adecuada para adaptarse a los diversos grupos de adultos en ambientes distintos (Ortega 1995, 7 y 8).

Estos objetivos pueden conseguirse mediante cuatro formas básicas de educación de adultos: escolar, cultural, profesional y social. La educación de adultos escolar (académica) pretende proporcionar a los adultos la enseñanza que en su día debía darles la escuela y que, por diversas razones no lo hizo. La educación de adultos cultural comprende la extensa oferta que la sociedad culta hace para que todas las personas amplíen sus conocimientos (históricos, psicológicos, políticos), desarrollen habilidades (artísticas, fotográficas, musicales, culinarias) y adquieran nuevas capacidades (idiomas, informática, tecnologías). La educación de adultos profesional abarca tanto la formación para el trabajo (ocupacional) como la formación en la empresa (continua). Finalmente la educación de adultos *social* es aquella que se dirige a los grupos de personas que padecen algún tipo de marginación o explotación, así como a quienes quieren mejorar su situación social (Quintana 1995, 192-197).

En este marco de actuaciones educativas son los programas relativos a las formas escolar, profesional y social los que suelen articularse y concretarse mediante la fórmula didáctica del curriculum.

Compartimos con Antonio Medina y Concha Domínguez (1995, 110) la creencia de la necesidad de construir una teoría curricular con/para personas adultas que sea

síntesis cultural valiosa, integración de reflexión-acción (teoría y práctica), proyecto vertebrador de los valores, contenidos, pautas de acción y procesos de mejora que posibilitan una oportunidad rigurosa para el aprendizaje y el desarrollo crítico y creador de las personas adultas.

Para estos autores el curriculum es el campo de análisis y reconstrucción optimizadora de la práctica educativa. Por ello entienden que la concepción curricular para adultos depende de múltiples factores entre los que destacamos:

-
- Los sujetos/colectivo de adultos en su dimensión personal, relacional y proyectiva.
 - La tipología o finalidad formativa que pretendamos.
 - Los contextos socio-laborales, político-administrativos e institucionales en los que tiene sentido pensar y desarrollar la formación de las personas adultas.
 - Los análisis rigurosos de la propia práctica formativa con los adultos.
 - La generación del curriculum como un proyecto de síntesis e integración de las experiencias, expectativas y exigencias personales, con las sociopolíticas y ocupacionales en las que ha de realizarse y actualizarse continuamente el adulto, atendiendo al espacio y territorio concreto en el que actuará.
 - La necesidad de identificar con nitidez la deliberación curricular y reelaboración continua de la acción práctica y del curriculum para adultos como campo propio, aunque copartícipe de las culturas generalizadas que identifican los currícula básicos de los diversos sistemas educativos.
 - La elección y adaptación de la cultura integradora, competencias, destrezas, capacidades y formas de interacción humanas que tienen sentido en cada contexto biográfico-histórico a trabajar con los adultos.
 - La asunción crítica y el compromiso de las instituciones de formación y de los educadores que deseen configurar y poner en acción esta concepción curricular: colaborativa/interactiva, planificadora y abierta a la conceptualización y crítica continua.

En este contexto multivariante se ubica la propuesta curricular para la educación de adultos que ha regido los destinos de esta modalidad educativa en Andalucía desde hace un decenio, y que pasamos a analizar.

3. EL DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA Y LA INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Andalucía ha sido durante siglos, un crisol donde se han fundido las más diversas culturas. Ello justifica la vocación integradora y universalista de sus habitantes plasmada en el lema del escudo autonómico: "Andalucía por sí para España y la Humanidad"; y en la estrofa final del himno andaluz donde se hacen votos para que los andaluces vuelvan a ser lo que fueron, "hombres de luz, que a los hombres alma de hombres les dimos" y, tras recordarse la vieja reivindicación de "tierra y libertad", se concluye con una llamada universalizadora: "Sea por Andalucía Libre, España y la Humanidad".

La complejidad de las relaciones de convivencia multicultural en la sociedad andaluz ha aumentado en las últimas décadas con la formación de numerosas colonias de inmigrantes procedentes de los países poco desarrollados del norte y centro de África (Marruecos, Senegal, Argelia, Libia, etc.), cuya actividad productiva más importante es el comercio ambulante de productos tradicionales y de pequeños electrodomésticos. En nuestra experiencia docente pudimos comprobar cómo ya en los años ochenta, algunos miembros de estas colonias (concentradas en las poblaciones costeras y en las capitales de provincia) acudían a los centros de educación de adultos para alfabetizarse en la lengua española y aprender los rudimentos de una educación funcional que les permitiera desenvolverse con cierta soltura en nuestro sistema social.

Precisamente en esa misma década volvió a ponerse de actualidad el tema de la renovación de los currícula de educación de adultos. El primer paso para acometer estas reformas lo dio el Ministerio de Educación y Ciencia al publicar en 1982 un extenso documento titulado *Bases para la revisión de las orientaciones pedagógicas de la Educación Permanente de Adultos*. En él se exponían los objetivos generales que deberían contener las propuestas curriculares específicas que, más tarde, habrían de elaborar las diversas Comunidades Autónomas:

- Conseguir el mayor grado de adaptación a las necesidades, intereses, capacidades y específicas aspiraciones que cada adulto ha de satisfacer.
- Reconocer y aceptar que cada adulto, en virtud de su propia experiencia, posee unos determinados saberes, habilidades y cultura, que le permiten ser simultáneamente educando y educador...
- Dar al adulto la posibilidad de elaborar su propio curriculum coherente con sus aspiraciones, intereses y capacidades.
- Conseguir la mayor permeabilidad posible entre los distintos saberes y habilidades que se propongan y en el contexto social, cultural y económico.
- Permitir que cada centro configure su propio proyecto, incluyendo las necesidades específicas de cada uno de los grupos.
- Desarrollar habilidades que hagan posible el aprendizaje posterior.

La Comunidad Autónoma de Andalucía fue pionera en la renovación y actualización del curriculum de educación de adultos. En 1983 la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía decidió ampliar las actuaciones en el campo de la educación de adultos creando un programa, conocido por las siglas P.E.A, dependiente de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica. Un año más tarde, la Dirección del Programa acomete la elaboración de un proyecto de Diseño Curricular para la educación de adultos (Ortega 1992, 77 y 78).

Pero será en el curso académico 1985-86 cuando la administración educativa andaluza decida la aplicación de esta propuesta curricular publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma mediante la Orden de 28 de Noviembre de 1985 por la que se autoriza a los Centros de Educación de Adultos a aplicar un nuevo Diseño Curricular con carácter experimental durante el curso 1985-86. (BOJA de 14 de Diciembre de 1985).

Este diseño considera la educación de adultos como

una tarea cooperativa común, lo que supone la creación de un ambiente cordial, amistoso y distendido, que facilite la reflexión y el trabajo grulla. Al incluir la experiencia del adulto en el proceso se está promoviendo la solidaridad de todos los miembros de la Comunidad Educativa (CEJA 1988, 32-33).

Acorde con estos principios básicos, la estructura de este Diseño Curricular gira en torno a tres pilares formativos:

- Sector de formación instrumental.
- Sector de formación para la realización personal.
- Sector de formación ocupacional.

Hemos revisado detenidamente el contenido del documento legal con el fin de detectar aquellas indicaciones y prescripciones que puedan estar relacionadas con la integración cultural. En su comienzo, el texto explicita las metas de la educación de adultos que deben tenerse presentes en el diseño del trabajo con los tres sectores formativos, proponiendo, tres formulaciones directamente relacionadas con la interculturalidad y la educación para la tolerancia y la paz:

Desarrollar el espíritu de tolerancia y solidaridad, estimulando el respeto a la diversidad y pluralidad de ideas, lengua y costumbres, de forma que los Centros de Educación de Adultos sean lugares de encuentro, convivencia y relación interpersonal.

Favorecer ideas y proyectos que se orienten a la divulgación del pacifismo. Ayudar a entender, comprender y profundizar en todos los aspectos (lingüísticos, históricos, sociológicos, etc.) que contribuyen a delimitar y perfilar nuestra identidad regional (CEJA 1988, 20-21).

La vocación interculturalista que se descubre en estas formulaciones apenas llega a concretarse en los diversos apartados del Nuevo Diseño Curricular. No obstante, existen algunos párrafos que aluden a actitudes, comportamientos y conocimientos favorecedores de una educación integradora de culturas, religiones, ideologías, razas y sexos.

Así, cuando se exponen los objetivos generales del segundo ciclo, el legislador apunta la necesidad de

ayudar a estimular la creatividad de las personas adultas, favoreciendo planteamientos conceptuales que, superando actitudes meramente utilitaristas, propicien un sentido pluralista, solidario y universalista (CEJA 1988, 50).

Igualmente entre los objetivos generales que se formulan para el tercer ciclo la administración educativa propone

estimular, a través de la investigación del entorno más inmediato, el conocimiento de éste, así como la realidad regional y nacional, favoreciendo la profundización de la identidad andaluza y la solidaridad responsable con otras regiones (CEJA 1988, 51).

Estas son las dos ideas motrices de la interculturalidad que propone el Diseño Curricular de 1985. Creemos que su puesta en práctica ha producido ciertos avances en la promoción cultural de las minorías étnicas tales como gitanos (cuyas actuaciones educativas están siendo favorecidas por la propia administración a través de un programa globalizado para la obtención del carné de conducir en los centros de educación de adultos) e inmigrantes magrebíes. En este sentido podemos manifestar nuestra satisfacción por haber realizado, junto con el profesor Gijón Sánchez, la primera experiencia realizada en Granada (curso académico 1987-88) de integración de inmigrantes senegaleses en las actividades de educación reglada del Centro Público Municipal de Educación de Adultos "San Matías". Durante un curso trabajamos en la alfabetización de una decena de hombres dedicados a la venta ambulante desde una perspectiva bilingüe: ellos nos hablaban en francés y nosotros les ayudábamos a aprender español mediante traducción simultánea. En los diálogos orales y en los ejercicios escritos ambos profesores invitábamos a nuestros amigos del Senegal a que nos relataran aspectos de su cultura realizando paralelismos, cuando era posible, con la cultura andaluza. Igualmente les animamos a integrarse en actividades generales del centro tales como la Cruz de Mayo o la Fiestas de Carnaval y Fin de Curso, con resultados variables debido las grandes limitaciones horarias que les suponían sus diarios desplazamientos a diversos lugares de la provincia para realizar la venta ambulante.

4. LA EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA TOLERANCIA EN PROYECTO DE CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA DERIVADO DE LA LOGSE

Las líneas generales de la educación de personas adultas están definidas en el Título tercero de la Ley Orgánica de Ordenación General del

Sistema Educativo (LOGSE). En su artículo 51 se fijan tres objetivos centrales de esta modalidad educativa (MEC 1990, 53):

- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

La Junta de Andalucía ha elaborado una reciente normativa que desarrolla este mandato con la publicación del "Decreto por el que se regula la Oferta Educativa y el Curriculum de la Educación de Personas Adultas". En la introducción de este texto legal se señala, al referirse a proyecto sociopolítico del estado español, que

la preparación para la participación reflexiva de las personas en el medio social, que toda acción educativa persigue, hoy día, es un objetivo más complejo y difícil de conseguir. Para ello, no sólo es preciso conocer las claves de la cultura propia, también es necesario tener acceso a los significados culturales propios de los pueblos con los que compartimos un mismo proyecto futuro (1995, 2).

Este propósito, de clara vocación intercultural, es desarrollado por el legislador en numerosos párrafos del articulado. El Título II se refiere la ordenación de la educación de personas adultas, desarrollándose en él el Capítulo Primero. Dentro de éste, el artículo 13 desarrolla los objetivos del sector de formación instrumental (nivel de formación inicial de base) donde se apunta la necesidad de

analizar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, costumbres y tradiciones propias de la comunidad en la que viven, identificando los elementos más representativos de la cultura andaluza y respetando las diferencias en relación a otros grupos sociales y raciales(1995, 6).

Cuando se definen los objetivos del II nivel curricular (formación de base) se vuelve a incidir en la necesidad de educar para la tolerancia apuntándose la conveniencia de

analizar la actividad política de las instituciones democráticas y valorar la importancia del sistema de derechos y deberes y los mecanismos e instrumentos para la participación, rechazando actitudes y conductas que ponen en peligro los derechos y libertades ciudadanas por razón de raza, sexo, ideología, religión y etnias (1995, 7).

Igualmente, cuando se abordan las finalidades del tercer nivel, que hace referencia a la educación secundaria de personas adultas, el

artículo 20 señala, entre otros, dos objetivos claramente relacionados con la educación intercultural:

- Mostrar actitudes favorables a la participación en Asociaciones, Instituciones, Organismos, etc. que aborden los proyectos y problemas colectivos que les afectan como ciudadanos y ciudadanas miembros de una sociedad democrática, relacionándose con otras personas e integrándose en actividades de grupo de forma solidaria y tolerante, libre de inhibiciones y prejuicios (1995, 8).
- Entender y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos a la preservación de sus señas de identidad y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho (1995, 9).

Pero es sin duda el Capítulo Segundo del documento curricular el que refleja con mayor decisión la voluntad de la administración Educativa por conseguir que los centros de educación de personas adultas se conviertan en focos de convivencia intercultural pacífica y tolerante. Así, el artículo 23 concreta, dentro del denominado sector de la formación para el desarrollo personal, los objetivos hacia los que deberá apuntar el desarrollo de las personas adultas a lo largo de su proceso de formación. De las cinco formulaciones contenidas en el citado artículo, tres constituyen una declaración explícita para el desarrollo de esta forma de convivencia:

- Participar en actividades de grupo que favorezcan la comunicación y la convivencia, manifestando actitudes de tolerancia y respeto hacia ideas, pensamientos y opiniones ajenas
- Conocer críticamente las creencias, actitudes y valores básicos que conforman nuestras tradiciones y respetar formas diferentes de pensar y vivir valorando el hecho intercultural.
- Participar en diversas manifestaciones sociales y culturales, desarrollando una actitud crítica y de disfrute de las mismas que contribuyan a la ocupación consciente del tiempo libre (1995, 10).

El Capítulo Cuarto está dedicado a la educación en valores. En este contexto, el artículo 28 determina la necesidad de programar en la acción educativa ocho ejes transversales que deberán desarrollarse en los distintos sectores, niveles, áreas y ámbitos del curriculum. Entre ellos destacamos cuatro por su alta relación con el hecho intercultural:

- La educación moral y cívica.
- La educación para la paz.
- La educación para la Igualdad de ambos sexos.
- La educación en la interculturalidad y la solidaridad (1995, 11).

En el Anexo I del citado Decreto se enuncian los aspectos generales de la Educación de Personas Adultas partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española, el

Estatuto de Autonomía de Andalucía y la LOGSE. En su introducción se explicita que,

tomando como referente los principios éticos de igualdad y solidaridad, que fundamentan la sociedad democrática, la educación es entendida como una responsabilidad de los poderes públicos y se debe materializar en una oferta amplia y diversificada que sirva con claridad a los propósitos de compensación de desigualdades sociales y de desarrollo y transformación de la sociedad (1995, 20).

Tras esta interesante declaración de intenciones el texto introductorio describe las diversas poblaciones a los que van destinados los planes y programas de Educación de Adultos señalándose, dentro del apartado sexto, que también van dirigidos a

personas que desean comprender, valorar e integrarse en la cultura de nuestra Comunidad (1995, 21).

Para responder a las necesidades de los distintos grupos de población adulta el texto propone un conjunto de finalidades entre las que debemos subrayar la designada con la letra c) que concreta necesidad de

promover el espíritu de tolerancia y solidaridad, favoreciendo el respeto a la diversidad de ideas, lenguas, razas, sexos y costumbres, con planteamientos interculturales; de forma que los Centros de Educación de Personas Adultas sean lugares de encuentro, convivencia y relación interpersonal, que permitan el desarrollo y la diversificación cultural, propiciando la efectiva igualdad en derechos, en razón de sexo, raza, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (1995, 22).

Con esta declaración vuelve a ponerse de manifiesto la clara opción del legislador por una educación de adultos inserta en un modelo integrador de la diversidad cultural, en la que se evite cualquier exclusión o colonización de unas culturas sobre otras.

En el Anexo II se recogen los objetivos generales de cada etapa educativa y los objetivos, contenidos, sugerencias metodológicas y criterios de evaluación de cada área curricular. Tras una lectura analítica de estas formulaciones curriculares hemos podido localizar numerosos epígrafes en los que se explicita la vocación intercultural de este proyecto de curriculum de educación de adultos de Andalucía.

Así, en el epígrafe dedicado a la formación inicial de base (alfabetización) se analizan los diversos colectivos sociales a los que deben dirigirse las acciones alfabetizadoras aludiéndose, expresamente, a las

minorías étnicas, fundamentalmente de raza gitana y los inmigrantes, para quienes la barrera idiomática es el principal obstáculo que encuen-

tran, junto al desconocimiento de costumbres, leyes y normas que rigen en nuestro país (1995, 33).

Entre los objetivos generales de este nivel se propone

analizar y valorar algunas manifestaciones culturales, artísticas, costumbres y tradiciones propias de la comunidad en la que viven, identificando los elementos más representativos de la cultura andaluza y respetando las diferencias en relación a otros grupos sociales o raciales (1995, 34).

Los objetivos generales del segundo nivel (formación de base) -encaminado a reforzar, afianzar y consolidar aquellas capacidades, destrezas y conocimientos adquiridos en el proceso de alfabetización- proponen

analizar la actividad política de las instituciones democráticas y valorar la importancia del sistema de derechos y deberes y los mecanismos e instrumentos para la participación, rechazando actitudes y conductas que ponen en peligro los derechos y libertades ciudadanas por razón de raza, de sexo, ideología, religión y etnias (1995, 38).

Del mismo modo, cuando se definen los objetivos generales de la educación secundaria para personas adultas, aparecen dos formulaciones relacionadas con consecución de una educación intercultural basada basada en el diálogo y la tolerancia:

- Mostrar actitudes favorables a la participación en Asociaciones, Instituciones, Organismos, etc., que aborden los proyectos y problemas colectivos que les afectan como ciudadanos y ciudadanas miembros de una sociedad democrática, relacionándose con otras personas e integrándose en actividades de grupo de forma solidaria y tolerante, libre de inhibiciones y prejuicios (1995, 40).
- Entender y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos a la preservación de sus señas de identidad y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho (1995, 41).

En la explicitación del currículo específico de las diversas áreas de conocimiento que han de impartirse en la educación secundaria de adultos hemos encontrado múltiples orientaciones encaminadas al favorecimiento de la educación intercultural y que recogemos en los siguientes cuadros:

<p>Área de Comunicación: Lengua Castellana y Literatura</p>	<p>Introducción: <i>“Debe eliminarse del hecho educativo aquellas variantes del lenguaje que reflejen prejuicios de clase social, raza, sexo, etc...”</i> (1995, 43). Objetivos: <i>“El lenguaje impone formas de ver e interpretar la realidad y crea en los hablantes posturas que les condicionan. Partiendo del bagaje de experiencias y conocimientos de la persona adulta, se introducirán estrategias de debate, discusión, análisis de elementos lingüísticos que imponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etc.) muy convenientes para reflexionar sobre estos problemas y propiciar un progreso en valores que no supongan una discriminación”</i> (1995, 48).</p>
<p>Área de Comunicación: Lengua Extranjera</p>	<p>Introducción: <i>“La extensión de la capacidad de comunicación a otros ámbitos lingüísticos permitirá a las personas adultas de Andalucía conocer formas de vida y organización social ajenas a nuestra cultura, contribuyendo así al desarrollo de la empatía y la tolerancia social y cultural”</i> (1995, 59). Criterios de evaluación: <i>“Reconocimiento y aprecio de aspectos socioculturales. Mediante este criterio se valora la capacidad para reconocer los elementos socioculturales implícitos en los textos utilizados y para interpretarlos correctamente. Esto conlleva una apreciación de los usos creativos e imaginativos de la lengua y de las visiones culturales distintas a la propia, desarrollando actitudes de respeto hacia valores y comportamientos de otras culturas”</i> (1995, 66).</p>
<p>Área de Matemáticas</p>	<p>Objetivos: <i>“...favorecer, junto a actitudes como la búsqueda de precisión y rigor y el disfrute de los aspectos estéticos de la organización matemática, otras como la exploración sistemática de alternativas, la valoración de puntos de vista distintos, la flexibilidad para cambiar de enfoque, la tenacidad en la búsqueda de soluciones, etc.”</i> (1995, 70).</p>
<p>Área de Ciencias Sociales</p>	<p>Objetivos: * <i>“Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto hacia formas culturales, opciones y opiniones ajenas, desde juicios y valoraciones de autonomía intelectual y moral”</i> (1995, 108). * <i>“Conocer y valorar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad y participar en los proyectos colectivos que tiendan a configurar un orden social basado en el respeto y en defensa de las libertades, la solidaridad, la toleran-</i></p>

	<p><i>cia y la cooperación entre personas y pueblos</i>" (1995, 109).</p> <p>Contenidos: "<i>Sociedades actuales. Proyectos y problemas de nuestro tiempo: Racismo y xenofobia en las sociedades desarrolladas, minorías étnicas en Andalucía, la marginación en las sociedades modernas y la violencia en las sociedades poco desarrolladas y desarrolladas</i>" (1995, 118 y 119).</p> <p>Criterios de evaluación: "<i>Respetar y valorar críticamente formas de vida, creencias, opiniones y juicios de valor distintos a los propios</i>" (1995, 125).</p>
--	--

Para terminar este acopio de citas haremos mención a las contenidas en el apartado curricular desplegado bajo el epígrafe denominado sector de formación para el desarrollo personal, que pretende convertir a los centros de educación de adultos en agentes de dinamización comunitaria y sociocultural de su entorno, en lugares de encuentro, intercomunicación personal y "desarrollo de la convivencia y la solidaridad entre las personas que participan en él" (1995, 133).

A renglón seguido se afirma que:

dada la diversidad cultural de nuestra Comunidad Educativa no se debe tender a unificar las actividades de los centros, sino a propiciar, desde la creatividad, la propia diversidad cultural (1995, 133).

Las metas generales de este sector proponen que el alumnado adulto consiga, a lo largo de su proceso de formación permanente, objetivos tales como:

Participar en actividades de grupo que favorezcan la comunicación y la convivencia, manifestando actitudes de tolerancia y respeto hacia ideas, pensamientos y opiniones ajenas.
 Conocer críticamente las creencias, actitudes y valores básicos que conforman nuestras tradiciones y respetar formas diferentes de pensar y vivir valorando el hecho intercultural (1995, 134).

Según la propuesta curricular que estamos analizando, el trabajo de estos programas ha de enfocarse en tres direcciones:

- La primera pretende que las personas adultas descubran la identidad que como pueblo se posee.
- La segunda propugna el conocimiento y análisis de las características y manifestaciones culturales de la sociedad andaluza actual.

La tercera -y en este caso digna de especial mención- persigue

el favorecimiento de la Interculturalidad por lo que supone de respeto hacia las culturas minoritarias y de valoración positiva del intercambio y el mestizaje cultural (1995, 135).

La treintena de citas expuestas manifiesta la clara apuesta que la administración educativa andaluza hace por intentar conseguir que el curriculum de educación de personas adultas sea foco y vehículo de formación intercultural para la paz y la tolerancia y, todo ello, coincidiendo con el año 1995 (período en el que se elaboró y debatió esta propuesta curricular) que fue declarado por las Naciones Unidas como "Año Internacional para la Tolerancia".

Quiero terminar este análisis citando a Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO (1996, 8). Para tan ilustre pensador, el ejercicio de la tolerancia en la escuela ha de construirse sobre la base de los siguientes principios:

- Responsabilidad de la escuela para educar en la tolerancia.
- Enfoque positivo de la diferencia de etnias.
- Aprender a pensar de manera integradora.
- Integrar la educación intercultural.
- Centrar el interés en las similitudes.
- Combatir el racismo en todas sus manifestaciones.
- Crear un clima positivo en la escuela.

Queda la esperanza de que pedagogos y enseñantes seamos capaces de avanzar en la consecución de una renovada educación intercultural. Las experiencias de integración en el sistema de Educación de Adultos de minorías étnicas que se incluyen en este libro son muestra fiel e ilusionante de que, aunque lentamente, caminamos hacia una escuela de adultos más tolerante, intercultural y solidaria.

REFERENCIAS

BOJA, 14-12-1985. *Orden de 28 de noviembre por la que se autoriza a los Centros de Educación de Adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía a aplicar un nuevo diseño curricular con carácter experimental, durante el curso 1985-86 (3727-3740).*

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988. *Diseño Curricular de Educación de Adultos (edición revisada).* Sevilla, CEJA.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1995. *Texto remitido al Consejo Escolar de Andalucía del Decreto por el que se regulan la oferta educativa y el curriculum de la Educación de Personas Adultas.* Sevilla.

-
- JULIANO, D., 1991. Antropología, pedagógica y pluriculturalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 8-10.
- MAYOR ZARAGOZA, F., 1996. La tolerancia en la escuela. *Anuario de educación*. Madrid, Siena, 8-10.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C., 1995. *Enseñanza y curriculum, para la formación de personas adultas*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- MEC, 1982. *Bases para una revisión de las Orientaciones Pedagógicas de la Educación Permanente de Adultos*. Madrid, Servicio de Publicaciones.
- MEC, 1990. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, Servicio de Publicaciones.
- ORTEGA, J.A., 1992. La interdisciplinaridad como marco vertebrador del curriculum de educación de adultos (69-98). *La educación de adultos, aspectos curriculares y metodológicos*. ROMERO, A. (coord.). Granada, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- ORTEGA, J.A. (coord.), 1995. *La educación de adultos, situación actual y perspectivas de futuro*. Granada, Fundación Educación y Futuro, 7-17
- PUIG, G., 1991. Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 12-18.
- QUINTANA, J.M., 1995. Experiencias de educación de adultos *La educación de adultos, situación actual y perspectivas de futuro*. ORTEGA, J.A. (coord.). Granada, Fundación Educación y Futuro, 191-198.

ACTUACIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL CON PERSONAS ADULTAS DE NACIONALIDAD CHINA

Carmen COLLADOS LÓPEZ

Centro Educación de Personas Adultas Realejo-San Matías de Granada

Carmen PUERTA RÍOS

Profesora de Lengua. Bachillerato

El tema de esta comunicación se centra en la exposición de la experiencia que se está llevando a cabo en el presente curso 1995-96 en el Centro de Educación de Adultos Realejo-San Matías y que se concreta en un proyecto que tiene por título: Actuación didáctica intercultural con personas adultas de nacionalidad china. Intentaremos, de igual modo, dar respuesta al interrogante que nos plantea este Seminario, ya que la integración ha sido uno de nuestros objetivos principales, siguiendo la preocupación de todos los sistemas educativos occidentales de prestar atención a la diversidad lingüística y cultural. Cada vez, pues, se hace más patente la necesidad de dar respuesta a la diversidad cultural y ética que caracteriza a las sociedades pluralistas en las que vivimos, si no queremos crear un clima de intolerancia que nos llevaría a un modelo cultural excluyente y empobrecedor, además de ser potencialmente peligroso para la convivencia entre los pueblos.

1. SITUACIÓN DEL CENTRO DE ADULTOS REALEJO-SAN MATÍAS

Este Centro está domiciliado en Granada, calle Castañeda nº 23, lugar muy céntrico, cuyo edificio (antiguo colegio de EGB), dedicado en exclusiva para adultos, reúne las condiciones, si no óptimas, sí adecuadas para las funciones que le son propias.

Quizá estas características sean propicias para que, con frecuencia, personas de otras nacionalidades, sobre todo de origen africano, de raza negra y magrebíes, vengan a matricularse en nuestros cursos y se les haya integrado inmediatamente en los niveles y horas por ellos demandados.

2. ORIGEN DEL PRESENTE PROYECTO

Durante el mes de septiembre se abre el plazo de matrícula en los centros de adultos; pero, en la práctica, se admite alumnado a lo largo

de todo el curso. Fue en los primeros días de este mes cuando acudió la mayor parte del grupo de ciudadanos de la República Popular China para formalizar su matriculación. Dado el interés que mostraban y el potencial de futuros alumnos que podrían demandar clases en nuestro Centro, decidimos realizar una experiencia piloto que pudiera servir de orientación para futuras intervenciones similares.

La Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 23 de septiembre de 1995 insta a los Centros de Adultos a realizar proyectos y actuaciones interculturales en Andalucía. Esto nos pareció un estímulo por cuanto mostraba la sensibilidad de la administración educativa por implantar un currículo multicultural, y el reconocimiento *a posteriori* de una situación ya habitual en nuestros centros.

El proyecto realizado, que se ampara en lo dispuesto en esta Orden, pretende perfilar una atención curricular diferenciada a este nutrido grupo de ciudadanos chinos que ha acudido al centro en demanda de alfabetización y culturización occidental, sin renunciar a sus propias señas de identidad.

3. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO OBJETO DEL PROYECTO

Inicialmente el grupo se constituyó con veintiún alumnos, catorce mujeres y siete hombres, con edades que oscilan entre los cuarenta y los dieciocho años.

Todos aportaron para la matriculación el pasaporte visado y muy pocos los permisos de residencia, por lo que intuimos que algunos de ellos no tendrían aún legalizada su estancia. Algunos llevaban varios años en nuestro país y otros pocos meses. Un grupo había residido anteriormente en Barcelona o Madrid adonde se desplaza periódicamente porque en ellas residen familiares, según manifestaba.

Casi todos viven en domicilios que constituyen verdaderas agrupaciones familiares: padres, hijos, hermanos y sobrinos; y en donde reciben y albergan a los parientes que asimismo llegan de China. Igualmente, de los alumnos que asisten a clase, muchos son miembros de una misma familia y, desde luego, la mayor parte de ellos tiene buenas relaciones de amistad.

Todos proceden de la provincia de Zhejiang, al este del país, aunque son de diferentes pueblos. Esto hace que hablen diferentes dialectos por lo que les resulta a veces imposible entenderse en su lengua materna. Sin embargo, tienen una lengua unificada o común, el "putonghua" o

“mandarín”, que, aunque no es comprendida por todos los habitantes del país, sí es común a todos ellos; en cierto sentido podemos decir que son bilingües.

Todos dicen tener estudios básicos cursados en China; ninguno ha ido a la universidad pues, según he llegado a comprender, toda la enseñanza es pagada por los interesados e ir a la universidad es algo fuera de sus posibilidades. Sin embargo, ninguno es analfabeto, aunque se percibe con facilidad los distintos niveles de dominio de la lengua china escrita. Este punto lo matizaremos más adelante en relación con la alfabetización en castellano.

Todo el grupo se encuentra en situación laboral activa, dedicándose a trabajos de hostelería (restaurantes) de los que la mayoría son propietarios o familiares de propietarios.

Algunos se encuentran muy afectados por la crisis económica y confiesan no disponer de dinero suficiente para poderse dedicar a actividades culturales y de ocio, ya que tienen que estar muchas horas trabajando y no tienen vacaciones. Algunos chicos dicen que ésta es la causa por la que no tienen relaciones sociales con españoles, pero la realidad es que la gran mayoría de ellos sólo se relacionan con sus compatriotas o con su círculo familiar y de amistad más inmediato, entre otras cosas, por la comodidad de poder hablar fácilmente, a lo que son muy aficionados. Sin embargo, todos confiesan no sentirse marginados en ningún momento y tienen la sensación de ser mirados con simpatía.

4. SITUACIÓN DEL GRUPO CON RESPECTO A SU CONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL

Realizadas las correspondientes pruebas de evaluación inicial llegamos a las siguientes conclusiones:

- De los veintiún alumnos matriculados, sólo cinco tenían conocimientos suficientes de nuestra lengua como para establecer un discurso coherente y comprensible, aunque con una sintaxis muy defectuosa y un vocabulario, básicamente relacionado con su mundo laboral o las necesidades de relación más necesarias: policía, bancos, administraciones..., pero siempre escaso. También podían transcribir sus palabras por escrito.
- Otros ocho tenían un vocabulario básico más reducido pero con el que podían desenvolverse con cierta dificultad en su trabajo. Conocían y reproducían las palabras por escrito, mas les resulta-

ba imposible expresar un pensamiento completo de forma comprensible, tanto oral como gráficamente.

- Los ocho alumnos restantes podían considerarse como auténticos analfabetos en nuestra lengua, ya que nunca se habían acercado a su aprendizaje.

Para comprender la dificultad, sobre todo en este último grupo, que presenta la asimilación de la estructura lingüística española tenemos que detenernos un poco en las características de la suya de origen.

La escritura china, como no representa sonidos, sino unidades mínimas que asocian una expresión con un contenido (lo que para nosotros serían morfemas), es una escritura que podemos llamar, para entendernos, conceptual. Así, un carácter expresa un concepto “hombre”, otro “sol”, otro “pensar”, otro “y”, etc... Esto permite leer esos caracteres no sólo con palabras de la lengua china unificada o de otras lenguas igualmente chinas, sino incluso de las que no tengan nada que ver con el chino como el japonés o el español. Se trata de una interpretación del símbolo, no de una lectura de fonemas.

Por tanto, este último grupo que no había tenido contacto aún con nuestra lengua escrita y que su alfabetización china había seguido ese modelo clásico de representación conceptual, le resultaba muy difícil llegar a asimilar la estructura silábica en la formación de palabras.

En los últimos decenios se ha intentado implantar en la enseñanza un sistema de romanización de la escritura, el pinyin, que sustituyera de alguna manera al tradicional, por los problemas que éste tenía de adaptación a las nuevas tecnologías, sobre todo la informática; pero parece ser que estos intentos están por ahora abandonados y el objetivo prioritario del sistema educativo chino está en conseguir que todos los chinos hablen y entiendan el mandarín y, luego, en todo caso, podría empezar a organizarse la romanización.

La simplificación de la escritura china, que fue el primer objetivo de esta reforma, sí se ha cumplido y este modelo es el que siguen para representar su escritura todo nuestro alumnado.

5. ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS

Una vez conocidas las características del grupo, se plantearon una serie de problemas que iban a incidir directamente en el modelo de actuación didáctica que íbamos a desarrollar:

-
- Dificultad de elaborar un horario en función de su actividad laboral.
 - Imposibilidad de establecer grupos por niveles, en diferentes horas, por el mismo motivo.
 - Impracticabilidad de integrarlos con los grupos españoles de alfabetización, a los que también impartí docencia, por el elevado número y la situación imposible de comunicación, sobre todo con el grupo que no habla nada de español.

Así es que, consciente del carácter experimental y por lo tanto sin ninguna orientación previa, pero con una enorme ilusión por asumir el reto tan novedoso e interesante que se me presentaba, dediqué las dos primeras horas, de mis cinco lectivas, a la totalidad del grupo renunciando a la integración en el aula.

La aceptación por parte del alumnado a la propuesta fue plena hasta el punto de que todos empezaron a traer a otros parientes y amigos, aspecto éste que tuvimos que frenar ante la imposibilidad de atender a un grupo mayor.

Entendíamos que la comunicación oral debía ser el punto de partida para el desarrollo de las capacidades expresivo-comprensivas del alumnado y de este modo, a introducirlos en la elaboración de otros códigos, fundamentalmente, el escrito.

Pero las estrategias de carácter general tenían que concretarse de diferente manera según los niveles, aunque siempre orientadas a mejorar la comunicación. Unas tratan de potenciar las condiciones del entorno para que favorezcan nuestra labor, y otras de intervención lingüística, que tienen la finalidad de desarrollar las habilidades comunicativas.

6. METODOLOGÍA

6.1. Grupo de alfabetización

Seguimos el método de la palabra eligiendo las que pudieran ser claramente identificables en su entorno. Una vez conocida e identificada la fonética y la grafía la descomponíamos en sílabas y éstas a su vez las combinábamos con todas las variaciones vocálicas existentes. Así realizamos el suficiente número de palabras hasta poder elaborar pequeñas oraciones comprensivas y útiles para ellos. Luego hacíamos pequeñas escenificaciones de situaciones comunes. De esta forma combinábamos el trabajo individualizado, indispensable en estos niveles, con la exposición en grupo que tenía por misión deshinibir a los alumnos y hacerles

superar la sensación lógica de ridículo que todo estudiante de una lengua extranjera manifiesta al expresarse en ella.

Como soporte nos ha sido de gran utilidad el método de alfabetización para adultos de Aviñoa Pérez y otros (1989).

6.2. Otros niveles

Dos son los axiomas básicos en los que hemos fundado nuestra labor didáctica:

- Todas las situaciones planteadas en el aprendizaje se encuentran dentro de su entorno e intereses inmediatos.
- Los intereses planteados por el alumnado son prioritarios en el desarrollo de la clase.

El marco metodológico que unifica el trabajo de las diferentes áreas que componen esta adaptación curricular está asentado en los principios didácticos de actividad, diálogo, combinación de trabajo individual y de grupo y globalidad.

La globalidad, tal como expresa el Diseño Curricular Experimental, se concibe como el método natural del aprendizaje que, partiendo de un centro de interés, favorece el trabajo que pueda promover la adquisición de información, sin conectar, de forma necesaria, con las disciplinas o áreas tradicionales.

Los centros de interés propuestos los hemos reforzado, para mayor facilidad y posibilidad de trabajo autónomo por parte de los alumnos, con un método estandarizado de enseñanza del español para extranjeros (Sánchez Lobato y otros 1995). Partiendo de situaciones perfectamente conocidas se van desarrollando de forma paralela y gradual los mecanismos de la lengua. Se abordan centros de interés como:

- ¿Quién eres?
- ¿De dónde eres y cómo eres?
- ¿Cómo estás?
- Ésta es mi casa
- En el restaurante
- El médico
- Las compras
- Otros....

Estos centros de interés dan pie para tratar temas de geografía (tanto en referencia con su país de origen, como de la Comunidad Europea o de la organización territorial española), de la Constitución española, de

los derechos humanos (sus propios derechos); temas de salud, consumo, medio ambiente, turismo etc.

El tratamiento de estos temas, en los que participan, como es lógico, aquel alumnado que mejor dominan la lengua y que con frecuencia hacen de intérpretes con el resto, les sirve para conseguir una mayor fluidez y corrección en la expresión oral y, además, para satisfacer su curiosidad y necesidad de conocer una serie de cuestiones para ellos totalmente desconocidas y muy necesarias para su integración en esta sociedad.

7. VALORACIÓN DEL PROYECTO: ¿SE INTEGRA O SE EXCLUYE LA DIVERSIDAD CULTURAL CON ESTE TIPO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS?

La actuación didáctica que venimos realizando con este grupo de ciudadanos chinos nos permite ya poder hacer algunas valoraciones finales con respecto al valor integrador o no de nuestra tarea.

En primer lugar, hemos de tener en cuenta que la iniciativa de la actuación partió de ellos mismos, que vinieron al Centro de Adultos a solicitar la adquisición de unas destrezas lingüísticas (en principio sólo eso) necesarias para sus relaciones sociales y laborales. Esto expresaba, ya de partida, un deseo de integración por cuanto solicitaban de un Centro Público un servicio al que sabían tener derecho. No fue por tanto una intervención asistencial la que solicitaron.

Otro aspecto a considerar es, que a diferencia de otros grupos de inmigrantes, éstos, en su gran mayoría, tienen unas posibilidades socio-económicas más que aceptables; no viven ni en guetos, ni en barrios marginales, sino cerca de los lugares donde tienen sus centros de trabajo.

Todos se encuentran "arropados" por un entorno familiar muy cohesionado y sus relaciones de amistad son aparentemente afectuosas. Los hijos en edad escolar asisten a centros públicos de enseñanza y los padres manifiestan una gran preocupación por su formación.

Ninguno de los alumnos de este grupo confiesa haberse sentido discriminado ni tratado con hostilidad en nuestro país, pero en sus relaciones sociales, sin embargo, no contemplan la posibilidad de incluir en su grupo de amistades a personas del país receptor. Quizá, si consiguen un mejor dominio de la lengua, cambien sus costumbres al respecto. Por este motivo sentimos mucho no poder formar un grupo mixto, español-

les-chinos, desde principio de curso que hubiera podido contribuir a un mayor grado de integración, pero ya hemos expresado las razones por las que resultó inviable.

Si no fue posible la integración en el aula sí que se ha realizado fuera de ella y con mucha aceptación por los que han tomado parte en estas actividades, como es la serie de visitas culturales, que habitualmente realizamos con nuestro alumnado, para conocer el patrimonio histórico-artístico de nuestra ciudad, así como de otros puntos de Andalucía (Córdoba, Alpujarras,...).

Como inicio de una experiencia, sin ningún marco referencial en el que apoyarse y probablemente con mucho voluntarismo y poca base teórica, hemos realizado, sin embargo, una tarea, que, de continuar en próximos años, puede dar unos frutos muy positivos y podremos seguir ahondando en esa interrelación social y cultural con estos ciudadanos chinos, ya muy implantados en nuestra ciudad, con una cultura milenaria y profunda, de la que ellos son conscientes, y que, sin embargo, es tan desconocida para la inmensa mayoría de nosotros.

REFERENCIAS

AVIÑO A PÉREZ, J. y otros, 1989. *La Palabra-1*. Barcelona, El Roure.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y otros, 1995. *Español 2000*. Madrid, SGEL.

ACTUACIÓN CON INMIGRANTES EXTRANJEROS EN EL CENTRO PENITENCIARIO DE GRANADA

Matías BEDMAR MORENO

Centro de Personas Adultas Albaycín y Centro Penitenciario, Granada

PRESENTACIÓN

Con la presentación de esta experiencia se pretende darla a conocer, debatir sus planteamientos y recibir sugerencias para su posible reorientación en la puesta en práctica. Igualmente, deseamos ponernos en contacto con otros profesionales que trabajen en campos similares, de cara a un posible intercambio y enriquecimiento mutuo. Especialmente interesante sería el contacto y la colaboración para conectar los estudios teóricos con la práctica, para evitar, por una parte, la desconexión con la realidad, y por otra, la acción rutinaria, carente de reflexión teórica.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

El Centro de Educación de Adultos Albaycín-Centro Penitenciario atiende a unos setecientos alumnos cada curso, del Albaycín, el Haza Grande, el Fargue, el Triunfo y la Prisión Provincial. Cuenta con una dotación de diez profesores en su plantilla y mantiene relación con otras entidades como Granada-Acoge, Escuela Taller Villanueva, Centro de Acogida de Mujeres Maltratadas "Amaltea", Asociación de Familiares de Enfermos Mentales "AGRAFEN-COMARES". Estas relaciones se establecen para responder a una de las finalidades del centro, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Entre estos podemos citar a los inmigrantes extranjeros, enfermos mentales, jóvenes fracasados en la EGB, mujeres maltratadas, deficientes, minorías étnicas, etc.

Este proyecto, concretamente, se diseña para responder a la problemática que se presenta con la asistencia de extranjeros, y por la opción previa del centro de procurar la integración del alumnado con NEE.

Fue iniciado por algunos profesores/as del centro, puestos en contacto con la asociación Granada-Acoge, con quienes mantenemos una colaboración para atender a estos inmigrantes extranjeros.

La asociación Granada-Acoge atiende al alumnado que no entienden nuestra lengua, sirviéndose de unos colaboradores que hacen de intér-

pretes. Una vez adquiridos los rudimentos de la comunicación en nuestro idioma, al alumnado se integra en los grupos ordinarios del centro.

Se diseñó a partir del análisis de las dificultades que se encontraban en el trabajo cotidiano; sobre todo, la dificultades de comunicación por el mutuo desconocimiento de las lenguas. También, se pretendió adecuar el proyecto a la convocatoria de subvenciones de la Junta de Andalucía.

La finalidad es continuar, desde la educación de adultos, una experiencia que de respuesta educativa profesionalizada a las personas con NEE para que desarrollen capacidades, estrategias, procedimientos y aptitudes que les permitan una integración sociolaboral.

Los objetivos del proyecto son:

- Facilitarles orientación y formación que permitan su competencia personal, social y laboral.
- Fomentar la participación en las actividades del Centro, para contribuir a su socialización.
- Elaborar un curriculum educativo específico, que responda a las necesidades de este grupo, especialmente el conocimiento de la lengua y cultura españolas y las características de Andalucía, que favorezca su integración.
- Propiciar la integración sociolaboral mediante la transmisión de valores, comportamientos, usos y costumbres sociales imprescindibles para el normal desenvolvimiento.
- Favorecer la creación de lazos afectivos con sus compañeros.
- Crear en la comunidad educativa el sentido de aceptación de las personas con características diferentes.
- Usar la informática como recurso educativo para el aprendizaje de otra lengua.

2. ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLAN

Antes de comenzar las clases se mantienen reuniones conjuntas entre los profesionales que trabajamos en este proyecto y los responsables de educación de la Asociación Granada-Acoge, con la finalidad de contar con la máxima información sobre cada sujeto, en los ámbitos personales, familiares, sociales, laborales, académicos, etc.

La metodología se basa en la integración del alumnado que tengan un dominio mínimo de nuestra lengua en los grupos ordinarios, aunque también se les hace las adaptaciones curriculares necesarias en los

aspectos instrumentales y se trabaja temas de interés específico: salud, trabajo, educación, legislación, etc.

Con el resto de alumnado del centro se lleva a cabo una labor de mentalización, aprovechando las situaciones ocasionales que surgen y programando actividades (charlas, fiestas, etc.) que faciliten la aceptación de personas con otras características y un mayor conocimiento mutuo.

Con el alumnado que no domina nuestra lengua se forma un grupo específico, a los que se aplica un método de alfabetización diseñado expresamente para ellos, contando con la colaboración del otro alumnado que actúan como intérpretes cuando es necesario. Este grupo de aprendizaje instrumental participa con el resto de los grupos en las demás actividades del centro: visitas, talleres, etc.

Entre las técnicas a emplear están:

- Dinámica de grupos.
- Tutorías entre alumnado (los que saben ayudan como intérpretes).
- Enseñanza individualizada.
- Estudio de casos.
- Medios audiovisuales.
- Biblioteca multidisciplinar.

La duración del proyecto es indefinida, aunque se concreta cada curso, según su evolución. Comprende las siguientes fases:

Fase inicial: comprende la reunión con el equipo de Granada-Acoge para adaptar y concretar el proyecto, la captación, evaluación inicial y ubicación del alumnado en los grupos y los primeros días de adaptación.

Fase de desarrollo: a lo largo del curso el alumnado asiste diariamente al centro. El profesorado lo atendemos y nos reunimos periódicamente para evaluar la integración y mantenemos, al mismo tiempo, contactos con los responsables de Granada-Acoge, para hacer un seguimiento de la marcha de cada alumno/a en ambas instituciones.

Los contenidos son los propios de la programación del centro, con las adaptaciones curriculares que se precisen.

Se establecen, además, un Proyecto Curricular Específico, que gira en torno a los siguientes aspectos formativos e informativos:

- Educación
- Salud
- Vivienda

-
- Consumo
 - Desarrollo de la lengua española
 - Tejido social y político de Andalucía
 - Integración e información sociolaboral
 - Cultura andaluza
 - Información jurídica específica

3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Es continua, recogiendo la opinión del alumnado, observando sus reacciones, analizando sus tareas, etc., mediante entrevistas, reuniones de grupos de alumnado y las sesiones del equipo de profesorado.

Trimestralmente se aplica un cuestionario anónimo para evaluar la marcha del centro en todos sus aspectos: clases, talleres, actividades culturales, ambiente del centro, Asociación de alumnado, etc. También a través de las reuniones con los responsables de Granada-Acoge, que podrán actuar como observadores externos al centro y realizar una triangulación.

4. LA PUESTA EN PRÁCTICA

Generalmente acudían cada curso al centro algunas personas de otras nacionalidades, sobre todo del norte de África (Marruecos, Argelia, etc.), pero últimamente este grupo se ha visto incrementado con otros procedentes de países subsaharianos (Senegal, Guinea, Nigeria, etc.). Raramente asisten también, aunque de forma aislada, algunos procedentes de Brasil, Japón, etc. Con ellos se inició el proyecto en cursos anteriores teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Su condición de inmigrantes: que nos indica la pertenencia a un colectivo desprotegido, con un cúmulo de necesidades que median no sólo su participación en las clases, sino toda su vida. En muchos casos, la situación de ilegal, condiciona su inserción laboral y social, por lo que su asistencia al centro a veces está motivada por su deseo de legalización, como medio para conseguirla.
 - La procedencia de culturas distintas, en primer lugar y también entre las de sus distintos países de origen. Un grupo lo forman los africanos, cuyos idiomas y dialectos, en muchos casos, son orales, y con un sistema de enseñanza jerarquizada, en el que el alumnado no participa, sino que es un mero receptor. Otro grupo es el formado por los procedentes de los distintos países europeos que, en
-

el caso del centro penitenciario, están detenidos por diversos hechos, la mayoría relacionados con el tráfico de drogas.

- La diversidad tanto por su distinta procedencia, como hemos motivado, como por las distintas condiciones de su situación de partida: nivel de escolarización, hábitos de estudio, conocimiento de nuestra lengua, etc. Esta circunstancia hace que formemos dos grandes grupos en función de su conocimiento de nuestro idioma; de forma que los que saben algo nos ayudan como intérpretes de sus compañeros en las primeras fases, hasta que se pueden defender oralmente.

Un caso especial es el de la prisión, donde tenemos además alumnado procedente de distintos países europeos (Italia, Holanda, Alemania, etc.). A este colectivo de extranjeros, que se encuentran privados de libertad por delinquir, es al que se dirige el proyecto en este curso. Presentan unas características peculiares, entre las que podemos mencionar la situación de privación de libertad, que es quizá la más decisiva, desde el punto de vista pedagógico, ya que condiciona totalmente su comportamiento, tanto individual como colectivamente, influyendo de una forma extraordinaria en su respuesta frente al proceso educativo, al ser un grupo que responde a las categorías de la marginación. Cuentan con su propio sistema de valores, normas de conducta y una peculiar jerga. Por la superpoblación de esta prisión están sometidos a una situación de hacinamiento que acentúa la situación en la que se observan cambios en la propia autoestima, pérdida de control sobre la propia vida, ausencia de responsabilidad, falta de expectativas de futuro, alteraciones en la afectividad, anormalización del lenguaje...

El grado de aceptación del proyecto, en general, se puede considerar bueno, aunque el nivel de incidencia sobre el conjunto de la actividad del centro es muy escaso, dada la mínima aportación de recursos que se originan con el proyecto, limitados a una reducida subvención económica.

La marcha del proyecto se considera satisfactoria, en relación a las posibilidades y los recursos puestos en marcha. Los problemas se plantean por la falta de recursos, tanto personales como materiales. La comunicación de la aprobación del proyecto se hace muy tarde y la asignación económica llega mucho después, cuando ya han cambiado las circunstancias: traslados de profesores, bajas de alumnos, etc.

Los logros más importantes alcanzados con el desarrollo del proyecto son:

- La mentalización favorable a la acogida y a la integración, tanto entre el profesorado como en el resto de alumnado del centro.

-
- La propia integración de los inmigrantes extranjeros, que lleva consigo el establecimiento de unas relaciones sociales, en las clases y en las actividades generales del centro y la adquisición de unos aprendizajes, tanto de aspectos generales culturales como de nuestra lengua.
 - La imagen de personas diferentes, conviviendo con los demás se hace habitual, surge el diálogo que favorece el conocimiento mutuo y la tolerancia a otras religiones, costumbres, mentalidades.
 - Desde el aspecto docente, la respuesta específica a los problemas curriculares, la adaptación de los contenidos, la elaboración de materiales que faciliten la comunicación y la elaboración de un método de aprendizaje innovador, mediante el uso del ordenador como recurso didáctico.

5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La cuestión que se plantea en este seminario no tiene una fácil respuesta, dada la diversidad de opiniones respecto a la eficacia de la integración y su incidencia en la mentalización de la población y el cambio de actitudes, hacia una mayor tolerancia y respecto a la diversidad. Creemos que el conocimiento mutuo de otros países, sus condiciones de vida, las costumbres, cultura, etc., y, sobre todo, la convivencia y los contactos personales, facilitan la evitación o disminución de actitudes xenófobas y racistas.

Para los extranjeros que se ven integrados en un centro, donde pueden aprender la lengua y la cultura, la posibilidad de crecimiento personal es patente, facilitándose al mismo tiempo su inserción social y laboral, aunque en las condiciones precarias que supone la venta ambulante o el trabajo no especializado.

Sólo desde la escuela no se puede cambiar la sociedad, esa sería una postura idealista, cuya defensa nos podría llevar a la frustración. Como educadores, con una apuesta decidida hacia determinados valores y manteniendo una práctica coherente entre lo que pensamos, decimos y hacemos, podemos contribuir al crecimiento de las personas sobre las que incide nuestro trabajo, lo que, a largo plazo, quizás redundaría en la mejora de la sociedad.

Hace años, que Pablo Freire nos plantea el reto a los educadores de dilucidar la paradoja entre el uso de la educación como instrumento de liberación y el uso de ésta como instrumento legitimador. Son dos opciones contrarias, puesto que una contribuiría a la transformación de la sociedad y la otra a la legitimación de las estructuras existentes.

INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA REGIÓN DE MURCIA. PROPUESTAS PARA LA INTEGRACIÓN¹

Ángel MONTES del CASTILLO
M^a José MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Murcia

En este texto se analizan el Plan de Educación de Personas Adultas y el Programa de Educación Intercultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La ideología de fondo del primero, desde su comienzo en 1984 y hasta el presente, ha sido la compensación educativa. En el segundo caso, y de acuerdo a sus mismos planteamientos, se busca "la atención educativa a personas provenientes de otros países, así como a otras pertenecientes a minorías étnicas o culturales, desde una perspectiva no asimilacionista, sino de educación intercultural, definiendo la misma como la formación de un ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive".

1. INMIGRANTES EN MURCIA

Ya es un tópico afirmar que, desde hace años, España ha pasado de ser un país de emigrantes a convertirse en un país receptor de inmigrantes latinoamericanos primero, africanos después y de los países del Este posteriormente. En este contexto nacional, la Región de Murcia ha aparecido en los últimos años como una región privilegiada en lo que se refiere a la recepción de inmigrantes, situándose a la cabeza de las provincias con mayor número en proporción a su población.

¹ Este informe se ha realizado mediante información documental del MEC y de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y a través de las entrevistas efectuadas a M^a Dolores Martínez (Asesora Técnica Docente del Departamento de Personas Adultas y Educación a Distancia del MEC), Francisca López Labaña (Asesora Técnica Docente del Departamento de Atención a la Diversidad del MEC) y Fernando Martínez Frutos (Director del Programa de Educación de Personas Adultas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia).

Según datos del Ministerio del Interior de España de marzo de 1992, en el proceso de regulación cerrado en diciembre de 1991, se presentaron en Murcia 6170 solicitudes de regulación (4,6% del total nacional), una cifra que situaba a Murcia en aquel momento en el tercer lugar de provincias en cuanto a número de solicitudes después de Madrid y Barcelona, y en quinto lugar de Comunidades Autónomas a continuación de Madrid, Cataluña, Andalucía y Valencia.

Los datos cuantitativos referentes a la Región de Murcia han ido variando en estos años según los diferentes estudios realizados y las fuentes que en cada caso se consultan. De cualquier modo en este momento (1996) convive tres tipos de discursos diferentes respecto al número de inmigrantes residentes en la Región. El de los estudios sociológicos basados generalmente en estadísticas de organismos públicos, el de las organizaciones que realizan trabajo social y educativo con inmigrantes que tienen información directa de permisos de residencia y de contratos de trabajo y el discurso de la población en general, fundamentado en supuestos no contrastados y en prejuicios procedentes sobre todo de los medios de comunicación.

Para la población, por influencia de los medios de comunicación, estamos ante una "avalancha de inmigrantes marroquíes", que unos justifican porque "hacen trabajos que los murcianos no queremos realizar" y que otros rechazan por "el paro que nos invade" y "los puestos de trabajo que nos quitan".

Según las organizaciones que trabajan con inmigrantes (Sindicatos, ONG y otras instituciones), los datos oficiales de residentes extranjeros y de permisos de trabajo que suelen manejar los organismos públicos y los estudios sociológicos representan poco más de la mitad de la población inmigrante real. Suponen, realísimamente, que los inmigrantes documentados son una parte nada más del total de los extranjeros.

Según el estudio más reciente consultado del profesor Izquierdo sobre la Región de Murcia, basado en datos del servicio de estadística del Ministerio del Interior, el volumen total en junio de 1993 era de 7089 extranjeros en la Región de Murcia en situación perfectamente documentada, lo que representa el 0,7% de la población de derecho de la Región, ligeramente superior al millón de habitantes.

De acuerdo con el mismo estudio, si bien ese dato indica que el peso de la población extranjera en la Región de Murcia es menor que el que alcanzan los extranjeros en el total de España (1,3%), sin embargo la proporción de inmigrantes no comunitarios es mucho mayor en Murcia (73,6%) que en España (56,0%), el predominio de una nacionalidad (Marruecos) es también mayor en Murcia (51,4%) que en España (13,8%)

y la repercusión económica y social de la presencia de trabajadores extranjeros es más alta en la región murciana cuando se la compara con el conjunto del Estado, dado que en Murcia predominan los trabajadores con permiso de trabajo (70,0 %) frente a los residentes sin permiso de trabajo, y la mayoría de los trabajadores dependen de un salario (85 %) frente a los que trabajan por cuenta propia (15%).

Este hecho, la evidencia de la presencia de inmigrantes en nuestro país y en nuestra región, plantea una serie de interrogantes tanto a la sociedad española y murciana en su conjunto como a sus representantes políticos y sociales con responsabilidades en la política nacional y regional. En esta ocasión vamos a describir brevemente las iniciativas desarrolladas en la Región de Murcia en el ámbito de la educación y, especialmente, en la oferta educativa denominada *Educación de Personas Adultas* y a través del Programa de *Educación Intercultural*.

2. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Por iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia funciona desde 1984 en la Región de Murcia un programa de educación de adultos, denominado en su inicio *Plan Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREAA)* y en la actualidad *Programa Regional de Educación de Personas Adultas*.

Este Programa de Educación de Adultos se ha desarrollado durante estos años a partir de sucesivos convenios generales de cooperación realizados entre el MEC y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, siendo hasta el presente el mismo Ministerio a través de la Dirección Provincial de Murcia el responsable directo de la planificación, gestión y seguimiento del Programa. Alternativamente, en distintos años y con distinta intensidad, los Municipios de la Región también han participado en el Programa mediante convenios de colaboración, destinado a financiar principalmente parte del salario de los más de 150 profesores no funcionarios participantes en el mismo; unas veces en calidad de profesores contratados por los ayuntamientos y otras en razón de su pertenencia a diversas asociaciones de profesores de educación de adultos. Aunque desde su puesta en funcionamiento, este Plan fue considerado como experimental, vale recordar que durante varios años el número de profesores adscritos al mismo fue superior a 240.

El Programa, pues, se ha desarrollado con tres tipos de aportaciones. Unas procedentes del MEC en forma de profesores destinados a esta actividad, mediante aportaciones económicas anuales expresadas en el

Convenio y a través de la oferta de sus infraestructura educativa de Centros Comarcales y Colegios Públicos. Otras aportaciones han sido de la Comunidad Autónoma en forma de técnicos educativos y sobre todo de aportaciones económicas con destino al salario de los profesores no funcionarios. Y por último con las aportaciones de los ayuntamientos en la forma indicada anteriormente.

Como era de esperar este esquema general de funcionamiento del PREAA ha estado sometido desde 1984 a diferentes cambios y modificaciones en cuanto a su estructura y su funcionamiento, en cuanto al peso mayor o menor de una u otra institución en la gestión y seguimiento, respecto a las aportaciones económicas y en personal de cada una de las partes implicadas, también en la ordenación académica de las actividades educativas e incluso en la mayor o menor insistencia en unos niveles educativos o en otros.

La ideología de fondo del PREAA desde su comienzo, y así parece que ha sido también durante todos estos once años hasta el presente, era la compensación educativa. Se trataba básicamente de dar una nueva oportunidad educativa, quizá la última, a sectores importantes, cuantitativamente (el PREAA ha mantenido en todos estos años una media de 10000 alumnos adultos), de población adulta a través de procesos de alfabetización, del acceso a la titulación básica (Certificado y Graduado Escolar), la realización de actividades socio-culturales y, más recientemente, en ofertas educativas que preparan para la inserción laboral (Aulas Taller y Pruebas no escolarizadas de FP1).

En los últimos años, la presencia de inmigrantes en la región ha tenido también su impacto en la Educación de Adultos. De modo que inicialmente algunas asociaciones de profesores de Educación de Adultos y posteriormente la misma Dirección de Educación, han promovido actividades educativas para inmigrantes. Estas han estado centradas prioritariamente en la oferta de cursos de enseñanza del español para inmigrantes. En el curso actual, están inscritos en estos cursos unos 200 inmigrantes adultos, mayoritariamente marroquíes. Tanto en las perspectivas de los propios inmigrantes como de los educadores, el acceso a la lengua está planteado como una forma de integración social y de acceso al mercado laboral; de modo que el objetivo central de los cursos de lengua y cultura española es ofrecer un instrumento para la integración.

3. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La Región de Murcia es una Comunidad Autónoma sin competencias hasta el presente en materia de educación, en lo que se refiere a la

Educación Primaria y la Educación Secundaria. Por eso, las actividades educativas realizadas por el Gobierno Autónomo en estos años desde la aprobación del Estatuto de Autonomía se han regido por la celebración de sucesivos convenios de cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia, que han cristalizado en la realización de diversos programas conjuntos desarrollados por ambas instituciones.

Todos estos programas, aunque de gran interés e importancia desde el punto de vista social y de la innovación educativa, y también de alguna forma complementarios con el mismo sistema educativo formal, han sido considerados por la administración educativa siempre como programas marginales.

Sin embargo, en los últimos diez años, uno de los principales programas conveniados que se ha mantenido contra viento y marea en medio de las crisis institucionales y de los cambios en las cúpulas de la administración educativa regional y estatal, ha sido el Programa de Educación de Adultos, descrito anteriormente.

Una de las novedades del Convenio general de educación de 1995 fue la inclusión del programa denominado *Educación Intercultural*, destinado de acuerdo con el texto del convenio, a “la atención educativa a personas provenientes de otros países, así como a otras pertenecientes a minorías étnicas o culturales, desde una perspectiva no asimilacionista, sino de educación intercultural, definiendo la misma como la formación de un ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive, siendo la respuesta más adecuada que el sistema educativo puede ofrecer no solamente a los colectivos de minorías étnicas y culturales sino al conjunto del alumnado”.

Este nuevo programa se justifica en el texto del Convenio “por la existencia en Murcia de un contingente de población magrebí, que hace necesaria la colaboración de las Administraciones Públicas en el desarrollo de un programa específico de enseñanza del español para posibilitar el objetivo de la construcción de una sociedad pluralista y sin discriminación” y de acuerdo con la Ley de Ordenación del Sistema Educativo para evitar “las desigualdades derivadas de factores sociales económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.

Como objetivos del programa se señalan: (1) planificar las acciones y programas educativos específicos orientados a la enseñanza del español a inmigrantes y a la escolarización e integración escolar de alumnos pertenecientes a minorías culturales, (2) desarrollar acciones formativas para el profesorado de personas adultas e (3) impulsar en toda la comunidad educativa un proceso de conciencia y desarrollo de actitudes favorables, respeto y comprensión de las diversas culturas existentes en la sociedad.

Entre las actuaciones previstas en el Convenio se señalan: (1) la realización de estudios de población necesarios para planificar la intervención educativa, (2) la financiación a Ayuntamientos y Asociaciones de Profesores de Educación de Adultos que desarrollan actividades de enseñanza del español a inmigrantes magrebíes, dentro del marco del Programa Regional de Educación de Personas Adultas, (3) la colaboración con los CPR de la región en la formación del profesorado que imparte la enseñanza del español para inmigrantes, (4) apoyar en el acceso a la lengua española a aquellos alumnos y alumnas que se incorporan por primera vez al colegio en Murcia (5) la elaboración de materiales que permitan al profesorado adaptar el curriculum a los nuevos alumnos y (6) la colaboración con asociaciones y organizaciones no gubernamentales que trabajan en favor de la población magrebí y otras minorías culturales.

Para desarrollar este Programa de Educación Intercultural, además del Convenio general celebrado entre el MEC y la Comunidad Autónoma, se suscribieron convenios con ayuntamientos y asociaciones de profesores de educación de personas adultas de los municipios donde se concentra mayor número de inmigrantes magrebíes.

Las actividades, por tanto, del Programa de Educación Intercultural se han desarrollado en contacto estrecho con el Programa de Educación de Personas Adultas.

Como se puede observar en los objetivos y actuaciones, si bien el Programa de Educación Intercultural aparece ligado al Programa de Educación de Adultos, y de hecho así ha sucedido en el desarrollo de ambos, en realidad el primero de ellos (el Programa de Educación Intercultural) se plantea objetivos y acciones que van más allá de la educación de adultos y pretende inspirar también la respuesta educativa del sistema educativo formal en la Región de Murcia en relación a la escolarización de niños inmigrantes tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria.

De hecho este Programa Regional de Educación Intercultural depende del *Programa de Atención a la Diversidad* del Ministerio de Educación y Ciencia, que nació como respuesta institucional a la creciente afluencia y escolarización de alumnos inmigrantes en los centros educativos, lo que es percibido por los mismos responsables de la educación como un reto educativo.

De acuerdo con la información facilitada por los responsables del mismo, el cometido del Programa de Educación Intercultural se centra en "atender aquellos colegios con alumnos pertenecientes a la diversidad (minorías étnicas y culturales), procedentes de familias inmigrantes en situación de descompensación socioeducativa u otros grupos de

alumnos en situación de marginación y con dificultades de integración escolar”.

De hecho, entre las metas del programa en los centros educativos está facilitar la integración escolar del alumnado inmigrante, proporcionando orientaciones para la escolarización de estos alumnos, promover en los centros escolares la relación entre las diversas culturas para un mutuo conocimiento, aceptación y respeto entre ellas, desde una perspectiva intercultural, y la formación del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua de comunicación, integración y aprendizaje del alumnado inmigrante.

En coherencia con estos puntos de vista, una de las novedades del programa ha sido precisamente la constitución de un Seminario teórico-práctico destinado a la capacitación pedagógica y didáctica de los profesores dedicados a la enseñanza del castellano como segunda lengua.

4. CONCLUSIONES

Para concluir, tenemos que decir, en primer lugar, una perogrullada, que en la Región de Murcia hay inmigrantes, especialmente magrebíes, en un proceso de lento crecimiento; en segundo lugar, que se está llevando un proceso gradual de escolarización de la población inmigrante tanto en el sistema educativo formal en Educación Primaria y Educación Secundaria como en el Programa de Educación de Adultos, tal como preveíamos en el Mapa Escolar del curso 1992-93; y en tercer lugar, que tanto desde las instituciones públicas (MEC, Comunidad Autónoma y Ayuntamientos) como desde las iniciativas sociales o ciudadanas (Sindicatos, ONG, etc) se están empezando a dar repuestas sociales y educativas.

Aquí hemos descrito solamente las repuestas educativas y lo hemos hecho sin entrar ni en la discusión ni en el análisis de las mismas, cosa que reservamos para un trabajo posterior. Habitualmente las instituciones son lentas en ofrecer repuestas a los fenómenos sociales nuevos. Es preciso reconocer que en este caso no ha sido así. En la Región de Murcia, tanto desde el ámbito público como desde el privado se está respondiendo al fenómeno de la escolarización de inmigrantes, aunque sea con recursos limitados.

El problema está en que una vez más se quiera descargar sobre el sistema educativo responsabilidades que escapan a su competencia. Es evidente que la integración no es una tarea exclusiva de la escuela. El aprendizaje de la lengua es, sin duda, un instrumento eficaz para iniciar

el proceso de integración, pero no hay que olvidar que el núcleo de la integración es la condición legal de los trabajadores en nuestro país, y esa es su reivindicación central, a la que están asociadas de modo indisoluble, la situación laboral y los derechos laborales, y la integración social y cultural a través de la vivienda digna, el acceso a la sanidad pública, a la educación y la cultura. La escuela, sin renunciar a su papel, debe ser prudente en su papel de integración, entendiendo que residencia, trabajo, vivienda, sanidad, educación y cultura, al menos, forman parte de ese conjunto de elementos que constituyen la integración de los inmigrantes en nuestro país.

**La construcción de
discursos interculturales**

LA ASIMILACIÓN ÉTNICA Y LA NEGOCIACIÓN DE PAU- TAS CULTURALES COMO ALTERNATIVA AL RACISMO

Enrique SAINZ

Departamento de Sociología
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Etienne Balibar leyó una ponencia en el Congreso de Hamburgo sobre "Migración y racismo" que se desarrolló a finales de septiembre del año pasado. Allí señalaba con lucidez:

Antes de que pueda haber un análisis serio del racismo y sus relaciones con las migraciones, tenemos que preguntarnos... qué significa la palabra 'Europa' y qué significará mañana.

Balibar nos recordaba que la discriminación está inscrita en la Comunidad Europea en tanto que, en cada país, podemos localizar dos categorías de extranjeros con derechos diferentes; esto es, los de países comunitarios y los de países no-comunitarios, y que Europa se debate entre la Scila y la Caribdis de los particularismos nacionalistas y el modelo de consumo y comunicación social "americano". Las distinciones étnicas son una construcción social, un criterio clasificatorio más de la población trabajadora que será posteriormente acoplada a la jerarquía laboral que exista en un mercado específico (Granovetter y Tilly 1988).

En otras palabras, podemos decir que existen dos modelos o formas generales de pensar la emigración como problema: desde los particularismos de los mercados laborales específicos o desde el modelo de integración de la cultura "americana". La ventaja del modelo americano es que tiene sus propios teóricos y debates. Mientras que el modelo particularista no tiene como teoría más que un modelo de control social formal (policial). Pero lo crucial en ambos casos es la mediación que realiza el estado en el modo de vida de los individuos que caen bajo su dependencia. Se da además la circunstancia de que los estados nacionales en Europa, en tanto no se han consolidado las instituciones europeas, no son realmente "nacionales ni supranacionales", lo que lleva a los sectores de población más dogmáticos a una situación de inseguridad: temen al estado pero temen aún más su descomposición (aún en el supuesto que ello sea en beneficio de un Estado europeo). Estos sectores de población que "se codean" con la miseria de las poblaciones de emigrantes

temen más que nunca caer en una situación parecida, de ahí las respuestas racistas. Por otro lado, el Estado europeo que se está construyendo ignora la necesidad de articular una carta social de derechos acorde con el nuevo nivel de integración.

Los informes sobre la evolución social de la Comisión de las Comunidades Europeas ponen de manifiesto la doble política con pretensiones de coherencia que realiza la CEE. En el informe de 1988 (Comisión de las Comunidades Europeas 1990) la palabra que más se repite es integración o inserción de los inmigrantes. Respecto a España y Francia el informe señala que esta política de integración se combina con una política de represión:

Ante la presencia de extranjeros instalados en el territorio español y en su deseo de ayudarles, el gobierno financió gran cantidad de programas de integración social y de cursos de idiomas y de formación profesional cuyos principales beneficiarios han sido ciudadanos marroquíes y portugueses. Al mismo tiempo, las autoridades españolas tratan de *contener* la inmigración clandestina. La ley de 7 de abril de 1988, sobre infracciones y sanciones de orden social, prevé también sanciones en caso de violación de las normas de inmigración (I-9). Señalemos por último que el Presidente de la República [francesa], en su discurso de fin de año, expresó su deseo de que los poderes públicos traten de mejorar la situación jurídica de los inmigrantes y procuren revisar los procedimientos para *alejar* del territorio a los extranjeros (I-10) (Los subrayados son nuestros).

El último informe disponible es tal vez el más claro al afirmar que:

Resulta más que preocupante el aumento del período medio de desempleo para los parados de larga duración, mientras que para los recién llegados al paro dicho intervalo tiende a disminuir. Situación que, con el tiempo, podría desembocar en lo paradójico: pese a la magnitud del paro, la escasez de mano de obra amenaza con convertirse en un freno del crecimiento, incluso con todas las nuevas potencialidades que brinda la consecución del mercado interior...

En lo referente a emigración hay una tendencia, compartida por todos los estados miembros, a mantener un severo control en materia de permisos de entrada y residencia a efectos de empleo, al tiempo que se fomenta la integración y calidad de vida entre los núcleos ya establecidos (Comisión de las Comunidades Europeas 1991, I-1 y 2).

La paradoja puede desaparecer si se considera lo obvio, la “escasez de mano de obra” se concreta en que hay demanda de trabajo descalificado que no parece cubierta por los nativos y sí en cambio por la emigración. La represión de los flujos ilegales, mientras no se combatan los mercados de trabajo informal, parece tan estéril como la represión de la droga o la prostitución mientras exista una demanda de bienes y servicios ilegales.

En el presente estudio, realizaremos primero una revisión teórica y en segundo lugar nos ocuparemos de las características de la economía marroquí y de la naturaleza de los intercambios entre España y Marruecos para así esbozar una explicación de los flujos migratorios y las consecuencias sociales y políticas de la presencia de emigrantes marroquíes en España.

1. LA TEORÍA DE LA EMIGRACIÓN

La primera síntesis teórica de importancia sobre el significado de la emigración se realiza en EE.UU. por Robert Park, uno de los sociólogos más destacados de la vieja Escuela de Chicago. Robert Park tiene un modelo de la emigración deudor del evolucionismo y de la recepción que se hace de la obra de Darwin y Lamarck en EE.UU. a través de Spencer.

Los individuos pueden tener relaciones de aislamiento o de contacto, y por tanto procesos de acercamiento o de retirada. Los contactos pueden ser primarios, cara a cara, o secundarios, debido al tamaño de la población, como sucede en la ciudad donde se dan contactos secundarios mediante la *publicidad*. El mecanismo que mueve a que los individuos realicen estas acciones de acercamiento o de retirada son *intereses*, *sentimientos* y *actitudes* sociales generados por nuestra experiencia y conocimiento:

Cada nueva experiencia, en tanto es preservada en la memoria, añade nuevos significados a los objetos con los que se asocia. Nuestras percepciones y nuestras ideas incorporan nuestras experiencias de los objetos y así sirven como signos de lo que podemos esperar de ellos. Son los medios mediante los cuales somos capaces de controlar nuestra conducta hacia ellos. Por otro lado, si perdemos nuestras memorias, temporal o permanentemente, perdemos al mismo tiempo nuestro control sobre nuestras acciones siendo todavía capaces de responder a los objetos, pero sólo de acuerdo con nuestras tendencias innatas... Nuestros sentimientos morales y actitudes sociales están en gran medida fijados y determinados por nuestras pasadas experiencias de las que sólo somos conscientes vagamente (Park [1921] 1930, 468).

Park distingue cuatro tipos de interacción: competición, conflicto, acomodación y asimilación, siendo la competición la forma elemental.

La competición viene a ser un proceso del hombre en relación con la naturaleza. En épocas de crisis la competición se transforma en conflicto, en la medida que la competición deviene proceso del hombre con otros hombres.

La acomodación es el proceso mediante el cual los individuos se ajustan a las situaciones sociales creadas por la competición y el conflicto. La acomodación se asocia con el orden social fijo y establecido por la costumbre y las tradiciones. La acomodación es el resultado del conflicto, donde el conflicto se disuelve, al menos transitoriamente, en tanto se acepta el lugar que a uno se le da en una jerarquía funcional.

La asimilación, en cambio, implica una transformación más completa de la personalidad, "una transformación que tiene lugar gradualmente bajo la influencia de los contactos sociales del tipo más íntimo y concreto". En la acomodación los deseos permanecen pero son encuadrados por una organización social particular, mientras que en la asimilación cambia no sólo la organización social sino el contenido, las memorias, la personalidad:

Las unidades individuales, como resultado de la asociación íntima, se interpenetran, por así decir, y llegan de esta manera a poseer una experiencia y tradición común... Es el papel de la historia preservar este cuerpo de experiencia y tradición común, el criticarla y reinterpretarla a la luz de nuevas experiencias y condiciones cambiantes, y de esta manera preservar la continuidad de la vida política y social (Park 1930, 510).

Con este esquema conceptual Park es capaz de pensar el racismo de tan nefastas consecuencias:

Existe una convicción en América, muy extendida en la actualidad, de que entre las más poderosas fuentes de las guerras internacionales tenemos el prejuicio racial y el egoísmo nacional. Esta convicción es el nervio de buena parte del pacifismo actual (Park 1930, 619).

Observa que la población tiene aún más movilidad que los productos manufacturados. La rapidez, facilidad y seguridad del transporte y el incremento de la comunicación también contribuye a desvincular a la población del suelo y concentrarla en las grandes ciudades. El mismo motivo que guía al comerciante a vender y comprar dónde puede obtener mejor precio, guía a la población a moverse a dónde existen recursos listos para ser explotados. La extensión del comercio y de la emigración se ve como fuente de tensiones en el orden político de los EE.UU., al igual que habría sucedido en Europa.

Aquello que llamamos el problema racial es a la vez un incidente de este proceso de asimilación y una evidencia de su fracaso (Park 1930, 622).

Park dice que la emigración a EE.UU.:

Es una forma de restablecer el *balance económico* y traer el equilibrio económico (Park 1930, 622).

Entiende que la población que emigra tiene un estándar de vida más bajo y un nivel cultural inferior que la población nativa o receptora. Ello provoca una nueva forma o dimensión en la competencia, aquélla que se da entre dos *estándares de vida*. De tal manera que si no se restringe puede rebajar el estándar de vida de la población nativa, o desplazarla de sus actividades, o puede incluso, “inducir tal restricción de la tasa de nacimientos de la población nativa como para asegurar su extinción última” (Park 1930, 623).

El prejuicio hacia el emigrante, el racismo, es “más o menos instintivo”. Busca restringir la “libre competición entre las razas... Desde este punto de vista podemos considerar la casta, o incluso la esclavitud, como una de las acomodaciones a través de la cual el problema de la raza encontró una solución natural”. Cuando este status es aceptado por la gente de que se trate, como sucede en los sistemas de castas o en la esclavitud, se estabiliza, “la competición racial cesa y la animosidad racial tiende a desaparecer” (Park 1930, 624), y entonces el amo puede ser amable con el esclavo, porque este no cuestiona el lugar que se le da. En su lugar nos es funcional, no un competidor que nos puede desalojar de nuestra posición. Los nativos utilizan sus prejuicios raciales para aislar a los emigrantes. Y los propios emigrantes parten de una situación de aislamiento, debido a los signos externos, el color de la piel o su desconocimiento de la lengua, cerrándose el círculo del prejuicio racial, pero como quiera que el prejuicio racial es una reacción de defensa en un escenario competitivo, sólo se puede acabar con ella mediante el reajuste de las relaciones y la organización de los intereses. El prejuicio “demanda algo más que una diplomacia de palabras amables. Exige una política nacional basada en un examen de los hechos ecuánime” (Park 1930, 626).

Park define la nacionalidad, en sentido restringido, como un grupo racial que ha alcanzado auto-conciencia, sin considerar si ha alcanzado a la vez independencia política.

Park entiende que a la primera generación de emigrantes no puede pedírseles más que participación en los ideales, deseos y empresas de América. En cambio, será la segunda generación la que pueda “compartir plenamente nuestras memorias” (Park 1930, 740).

Durante la primera guerra mundial los americanos tomaron conciencia de la cantidad de instituciones específicas que habían desarrollado los emigrantes para mantener su lengua e identidad cultural. Por ejemplo, los alemanes tenían seis mil quinientas sociedades américo-germanas que servían de punto de referencia a veinte millones de aquél origen étnico. También había sociedades italianas, polacas y otras:

Los americanos exigían que los inmigrantes fueran instantáneamente ‘americanizados’. El superintendente de las escuelas públicas de Nueva York insistía en el olvido absoluto de todas las obligaciones y conexiones con otros países’. La historia de los tiempos se centró en los américo-germanos y también, tras la revolución rusa, en los radicales de todas clases, culminando en las redadas de Palmer de 1919 (Raushenbush 1979, 86).

Park no estaba de acuerdo con forzar el olvido de las conexiones de los inmigrantes en tanto consideraba que su identidad étnica podía ser necesaria de forma transitoria en un proceso de asimilación de acuerdo con su modelo de integración.

La Corporación Carnegie decidió hacer una serie de diez estudios sobre los inmigrantes y pidió a Park que fuera director del estudio sobre la prensa en lengua extranjera, que sería publicado bajo el título de *la prensa emigrante y su control*. Los estudios de la Corporación Carnegie se llamaron “Estudios de Americanización”, a pesar de lo inadecuado que era desde el punto de vista de los intelectuales de las minorías extranjeras. El memorandum sobre la americanización que elaboró la corporación Carnegie afirmaba:

El Estudio de Americanización ha asumido que la condición fundamental de la ‘americanización’ es la participación del inmigrante en la vida de la comunidad en la que vive. El punto enfatizado aquí es que el patriotismo, la lealtad, y el sentido común no son ni creados ni transmitidos por procesos intelectuales sin más. Los hombres deben vivir y trabajar y luchar juntos de cara a crear esa comunidad de interés y sentimiento que les capacitará para enfrentar las crisis de su vida común con una voluntad común (Carnegie Corporation, Memorandum a Americanization en Park 1930, 762).

Para poder participar han de llegar a tener “una definición de la situación” común,

de hecho la situación es progresivamente por las consecuencias de las acciones, provocadas por las definiciones previas, y una experiencia de presión está diseñada para suministrar un dato de cara a la redefinición de la situación. Es evidentemente importante que la gente que compone una comunidad y comparte la vida común debería tener un cuerpo suficiente de memorias comunes para entenderse recíprocamente... conocer algo de la historia de la gente entre las que han elegido habitar. Por la misma razón es importante que los americanos nativos deberían conocer la historia y la vida social de los países de donde vienen los inmigrantes (Carnegie Corporation, Memorandum on Americanization, en Park 1930, 765)

pero que hayan de existir memorias comunes no ha de entenderse en el sentido de que todas las situaciones se definan unívocamente de una vez por todas:

La habilidad para participar productivamente implica así una diversidad de actitudes y valores en los participantes, pero una *diversidad* no tan grande como para bajar la moral de la comunidad e impedir la *cooperación efectiva*... (Carnegie Corporation, Memorandum on Americanization, en Park 1930, 767).

Para poder realizar este modelo de integración funcionalista es preciso mantener *cuotas de inmigración* que no desborden la capacidad de asimilación de las instituciones, lo que pondría en peligro a la misma democracia, sólo desde el punto de vista de la mejora de la raza se pueden aceptar cierto volumen de emigrantes:

Ciertas poblaciones inmigrantes en cierto número, con sus especiales temperamentos, dotaciones, y herencias sociales, contribuirían positivamente y de forma creciente a nuestro *stock de civilización* (Carnegie Corporation, Memorandum on Americanization, en Park 1930, 768) (subrayados nuestros).

Gracias a las facilidades que le dieron dos agencias gubernamentales, la Oficina Postal y el Comité para la Información Pública creado como resultado de la guerra pudo enfrentar la tarea de estudiar una prensa que se publicaba en cuarenta idiomas y dialectos diferentes.

Park denunciaba el doblez de la prensa en lengua extranjera capaz de decir cosas diferentes en el editorial según se tratara de una versión en la lengua nativa o en inglés. Tal vez la frase que mejor resume el papel que guarda la prensa con la emigración está en un trabajo publicado en el libro *La Ciudad*

Se dice que el periódico de mayor éxito de Hearst, el New York Evening Journal, gana un nuevo cuerpo de suscriptores cada seis años. En apariencia, obtiene sus lectores principalmente de los emigrantes. Ellos se gradúan en los periódicos de Mr. Hearst tras [leer] la prensa en lengua extranjera, y cuando el sensacionalismo de estos periódicos empieza a palidecer adquieren el gusto por alguno de los periódicos más sobrios. Mr. Hearst ha sido un gran americanizador sin pararse en costes (Park 1925 y 1967, 81).

2. LA TEORÍA MARXISTA DE LA EMIGRACIÓN

La tesis de Burawoy (1979) es que para que una economía capitalista funcione, su fuerza de trabajo debe ser mantenida, esto es,

los trabajadores deben recibir una mínima [paga] de subsistencia diaria históricamente determinada. También debe ser renovada; esto es, las vacantes han de ser cubiertas. Un sistema de trabajo migratorio se caracteriza por la diferenciación institucional y separación física de los procesos de renovación y mantenimiento.

Esta tesis implica fundamentalmente que el flujo de inmigrantes viene determinado estructuralmente de forma tal que la integración permanente del inmigrante es imposible en tanto que si existe necesidad económica de estos es en tanto, por definición, menos costosos en términos salariales. Aunque su renovación y mantenimiento se separan son indisolublemente interdependientes puesto que circulan entre el lugar de trabajo y su hogar.

El empresario que contrata trabajadores inmigrantes logra externalizar parte de los costes de renovación del trabajador (que se suponen forman parte del salario pagado a un trabajador local); sería una economía de subsistencia la que soportaría tales externalidades. No obstante, hay que preguntarse que aunque el trabajo del inmigrante puede significar algún ahorro para el empresario que lo emplea y para el Estado, hay que considerar si la reproducción de un sistema de trabajo inmigrante no representará un coste que puede sobrepasar los beneficios económicos de la externalización de su renovación. Habría que ver en todo caso bajo qué circunstancias es más barato que contratar por ejemplo familias y pagar sólo al cabeza de ella (como se hace en la agricultura tradicional), o contratar mujeres o jóvenes.

La dominación de la fuerza de trabajo ocurre en tres áreas: en el mercado de trabajo, en la organización industrial y en el Estado. "Bajo el estado capitalista, el emigrante es tratado como un extraño sin derechos de ciudadanía", se ahorra así aquéllos otros derechos asociados al concepto moderno de ciudadanía, el acceso a la vivienda, asistencia médica, seguro de desempleo, etc. Si el inmigrante no está obligado a circular, o puede tener movilidad ascendente, el sistema de trabajo inmigrante no podrá reproducirse.

Burawoy concluye afirmando que es la relación con el Estado, es decir, que se les niegue los derechos legales, políticos y civiles, lo que distingue a los trabajadores inmigrantes de los trabajadores locales. Es el Estado el que determina que el emigrante llegue a ser un inmigrante o un trabajador local más. En todo caso, cuando la reserva de trabajo externa gana autonomía política rompe o amenaza la continuidad del sistema de trabajo emigrante. Este sistema de trabajo inmigrante es el que funcionó en Europa en la época de la reconstrucción tras la segunda guerra mundial, y se corresponde con la imagen social de la emigración que tienen los españoles que contribuyeron masivamente al sostenimiento del sistema. Su vigencia actual es más dudosa, aunque la política de los gobiernos no tiene las ideas claras al respecto, es decir, no existe realmente una política de inmigración en Europa con la entidad y sofisticación que podemos observar en la norteamericana o en la canadiense.

La tesis de Sassen-Koob (1988) es que la emigración suministra fuerza de trabajo para:

- Los trabajos de los servicios con bajos salarios, incluyendo aquellos trabajos en el sector de servicios orientado a la exportación y los servicios prestados a los estilos de vida de profesionales de alto nivel y altos ingresos que trabajan en el sector servicios.
- el sector manufacturero que emplea trabajo de baja cualificación (tan poca cualificación requieren los trabajos, son trabajos que se aprenden sobre la marcha con una pequeña demostración, que ni siquiera es preciso conocer la lengua nativa): tanto las industrias que necesitan trabajo barato para su supervivencia, como los sectores dinámicos de la industria de componentes electrónicos. Este sector "degradado" se caracteriza por haber reemplazado establecimientos industriales con una fuerza de trabajo relativamente sindicada por pequeños establecimientos y trabajo a domicilio, la llamada "descentralización" de la producción, y en general ofertando trabajos en los que no existe ninguna posibilidad de promoción y que tienen por tanto una alta tasa de rotación.
- La propia comunidad inmigrante. Esta tesis de Sassen-Koob se conoce como la tesis de la reestructuración económica y sugiere que la emigración es parte de un proceso en el cual el crecimiento de los servicios responde a una demanda de dos tipos de fuerza de trabajo: la muy cualificada, y la no-cualificada, quedando excluidas las cualificaciones de nivel medio. Esta hipótesis sugiere que la fuerza de trabajo inmigrante reaviva las economías urbanas, por tres razones: menores salarios en relación a la media nacional; flexibilidad del factor trabajo (subcontratación); crecimiento de la demanda local de bienes de consumo baratos para satisfacer a la propia población emigrante.

Se ve generalmente a los emigrantes como fuerza de trabajo barata, pero es importante señalar que la reducción de costes no tiene por qué hacerse bajando directamente el salario. Las empresas competitivas derivan beneficios adicionales debido a las condiciones de trabajo que logran imponer a los trabajadores inmigrantes y el no cumplimiento de la seguridad e higiene en el trabajo. Por ejemplo, logran mayor flexibilidad de la oferta de trabajo (por ejemplo, turnos nocturnos y facilidad para contratar y despedir) y flexibilidad organizacional (por ejemplo, uso de equipo peligroso en espacios de trabajo que no cumplen los estándares de seguridad).

La tesis de Sassen-Koob (1988) se encarga de poner de manifiesto la relación entre los flujos internacionales de capital y los flujos de fuerza de trabajo. No es fácil demostrar la existencia de esta relación en términos generales, pero resulta atractiva para considerar la relación contin-

gente (Evans y Stephens 1988) que pueda existir entre el tipo de inversión directa extranjera y los flujos migratorios.

El acceso al mercado mundial es un deber dada la limitación de los mercados internos. El desarrollo de un mercado mundial para las exportaciones de los países subdesarrollados que son a la vez origen de flujos migratorios, está íntimamente ligado a un crecimiento significativo de la inversión extranjera directa que se hace en ellos por parte de los países desarrollados. O dicho de otra manera, un rasgo distintivo acerca del crecimiento industrial en los principales países que son origen de movimientos migratorios al exterior es el peso de la producción para la exportación. Es necesario examinar los efectos en el empleo de estos patrones de crecimiento. La agricultura orientada a la exportación requiere una gran oferta de trabajadores de bajos salarios en períodos cruciales del ciclo productivo. Las fábricas orientadas a la exportación son en su mayoría intensivas en trabajo y a menudo están concentradas en un área dada por razones que tienen que ver con los servicios y el transporte, un hecho que puede incidir en acentuar el impacto de la demanda de trabajo. Las grandes aglomeraciones de empresas que producen para la exportación generan un rango de trabajos adicionales, desde el embalaje para los envíos por barco al extranjero hasta la construcción y mantenimiento de aeropuertos y puertos.

Las necesidades de esta agricultura y estas industrias manufactureras orientada a la exportación movilizan y "liberan" gran cantidad de personas para entrar en las relaciones salariales, en cantidades mayores al número de aquéllas que llegan a emplear efectivamente. El proceso, a grandes rasgos, consiste en mercantilizar los intercambios tradicionales. Así, por ejemplo, el pequeño agricultor o la familia campesina que practica una agricultura de subsistencia realiza algún trabajo asalariado para pagar los impuestos o poder comprar algunos de los bienes que ofrece el mercado urbano. Los procedimientos son muchos y dependen de los diferentes estados. Se crea así una oferta de trabajo asalariado rural.

La inversión directa actúa como factor que presiona para que se dé un flujo migratorio, especialmente cuando se concentra en ciertos tipos de actividades. Lo importante es considerar el peso que en los países en desarrollo tiene la producción que está enfocada a la exportación, no obviamente el peso que tiene este tipo de producción de los países en desarrollo en el comercio internacional.

Los países con mercados internos limitados y con grandes reservas de trabajo barato son especialmente aptos para atraer la inversión extranjera para la producción orientada a la exportación. Es más, la propia fuerza de trabajo puede ser considerada una mercancía a exportar:

Mientras que Corea del Sur exporta proyectos completos en los cuales el trabajo no es sino uno de sus componentes, países tales como Bangladesh exporta trabajo mismo. Corea del Sur ve la productividad de sus trabajadores -desde los gestores hasta los trabajadores descualificados- como un factor central de su competitividad. Está dispuesto a sufrir escasez de trabajo en casa con tal de sostener el sector exportador. ... Bangladesh, ha incluido objetivos para un mínimo de cinco años para exportaciones de mano de obra al Oriente Medio en su plan de 20 años para 1980-2000. El gobierno tiene programas de entrenamiento dirigidos al mercado de la exportación de fuerza de trabajo (Sassen-Koob 1988, 192).

Aunque la manufactura intensiva en trabajo crea puestos de trabajo, estos no son suficientes o no son del tipo que fijaría un máximo de población liberada de las formas tradicionales de producción. La población que no encuentra trabajo en los sectores modernos es la base de la que surgirán los flujos migratorios.

Las industrias especializadas de servicios han creado todo un rango de trabajos informales de bajos salarios, tanto directa como indirectamente.

El efecto directo es a través de la estructura ocupacional de estos sectores. El efecto indirecto es a través de los sectores más tradicionales y la estructura de consumo subyacente a los estilos de vida de los nuevos profesionales y trabajadores técnicos de altos ingresos (Sassen-Koob 1988, 127).

Por ejemplo, en Boadilla del Monte, localidad de la periferia de Madrid, existen unos doscientos marroquíes que suministran servicios a las urbanizaciones sitas en dicho término municipal, residencia de una élite profesional y técnica que trabaja en Madrid, siendo, por ejemplo, la mano de obra en la construcción de las piscinas.

La descentralización de la producción ha reducido la oferta de trabajos de ingresos medios en las principales ciudades, mientras que, la centralización del control y la gestión ha generado la expansión de puestos de altos y bajos ingresos.

Otro aspecto del debate del que Sassen-Koob (1988) se hace eco colateralmente se refiere a los efectos económicos de los inmigrantes. Tradicionalmente se ha sostenido, y el mismo Sassen-Koob lo sugiere, que debilita a los sectores obreros nativos por la competencia que implica y la rebaja de los salarios y empeoramiento de los logros históricos en las condiciones de trabajo logradas por los movimientos históricos de cada país. Esto es desde luego cierto, de ahí el interés de reivindicar igualdad de derechos para la población inmigrante y nativa, pero en todo caso hay que tener en cuenta la otra cara de la moneda que afecta a los empresarios. Sassen-Koob (1988) sostiene que son tanto los sectores

menos competitivos como los más competitivos los que pueden echar mano del trabajo de los inmigrantes, es importante subrayar esto porque habitualmente no es entendido ni por los propios economistas especializados en el estudio del mercado laboral. Más concretamente Sassen-Koob indica que no es cierto que los inmigrantes retarden el desarrollo tecnológico de las empresas:

Una encuesta de 1973 de 719 empresas en el suroeste de Alemania, donde el uso de mano de obra extranjera ha sido muy marcada, mostraba que: 1) una mayor proporción de empresas que empleaban inmigrantes (54%) había introducido innovaciones tecnológicas frente a aquellas que no los empleaban (40%); 2) cuanto mayor la parte de inmigrantes en la fuerza de trabajo, más innovadoras eran las empresas; y 3) la ampliación de capital se dio más a menudo en empresas sin inmigrantes pero las inversiones destinadas a reducir la fuerza de trabajo eran más frecuentes en empresas con inmigrantes, de tal manera que el grado de empleo extranjero correlacionaba negativamente con la ampliación de capital y positivamente con innovaciones dirigidas a reducir la fuerza de trabajo... Es más, en una investigación de 26 ramas de la manufactura en Alemania del Oeste, ninguna relación sistemática se encontró entre el capital o la intensidad de trabajo y el nivel de empleo de inmigrantes en la fuerza de trabajo de una empresa (Sassen-Koob 1988, 193).

3. LA MOVILIDAD LABORAL EN EUROPA

Según Gildas Simon (1991) los residentes y ciudadanos de la Europa Comunitaria tienen cada vez menos movilidad geográfica a pesar de la persistencia de fuertes disparidades al interior de la CEE.

La gran mayoría de los inmigrantes comunitarios presentes en el espacio central, y más precisamente continental, de la CEE, llegaron en la fase de reconstrucción y de expansión de los años 1955-1973... muchos de estos emigrantes económicos no venían a trabajar en el norte de Europa sino unos años y volvían a continuación a su país de origen. Es también y en la misma época -y por las mismas razones- que llegan en la CEE los millones de trabajadores de otros países mediterráneos (Yugoslavia, Turquía, Argelia, Marruecos, Túnez).

Con la crisis económica de 1973 cambian las políticas de emigración, en palabras de Venturini:

La diferencia considerable entre los contextos sociales y económicos de los años después de la segunda guerra mundial, con su rápido e intenso proceso de industrialización, y el que se encontró al fin de los 70/80 con el surgimiento de la crisis económica y la reestructuración de la producción, ha cambiado los canales de acceso y requerimientos de los puestos de trabajo dentro del mercado laboral, mostrando la inadecuación de los

modelos previamente utilizados para interpretar los flujos [migratorios] dentro de este contexto (Venturini 1988).

Venturini resume las diferencias entre la emigración de los años de la reconstrucción y la actual diciendo que, en los sesenta las migraciones venían producidas por la demanda, dadas las oportunidades en los países de llegada y en los ochenta las migraciones son principalmente producto de un exceso en la oferta, incapaz de ser absorbida en los países de origen.

Mientras que la población inmigrante comunitaria ha disminuido en los principales países de acogida (Francia y Alemania), en parte por los procesos de integración jurídica, hay que resaltar el hecho de que los extranjeros extracomunitarios han aumentado, por ejemplo los magrebíes han aumentado de 1 millón a comienzos de los años 70 a unos 2 millones en la actualidad, igualmente los turcos aumentaron de 650.000 en 1973 a 2 millones en la actualidad (Simon 1991).

A pesar de las fuertes tasas de paro juvenil y la fuerte disparidad de niveles de vida que se dan en Irlanda, Grecia, Italia y España, en comparación con las de los países del norte de la Comunidad no se reproducen los flujos migratorios de antaño porque existen obstáculos y frenos a la movilidad:

Las disparidades demográficas se han atenuado, y las que subsisten tal vez puedan ser absorbidas al interior de cada país. La movilidad a larga distancia parece contar con el obstáculo de la vivienda y el trabajo de la pareja. La mentalidad también ha cambiado en el sentido de que parece sostenerse que es el trabajo el que ha de ir en busca de las personas y no al revés (Simon 1991).

Más específicamente existen obstáculos en la disparidad de sistemas sociales y sistemas de seguridad social; en los obstáculos lingüísticos y culturales que en cambio no habían sido suficientes en el pasado, en parte porque en la actualidad se habrían atenuado las diferencias económicas.

La movilidad, específica en la perspectiva del mercado interior, parece que se dará en los jóvenes, los cualificados y ciertas categorías de poblaciones extranjeras dotadas de un status oficial.

Respecto a la movilidad de países terceros hay que tener en cuenta la distinción entre aquellos que residen legalmente y los que no, aunque entre ellos hay relaciones de solidaridad, apoyo y dependencia. Cerca de ocho millones de nacionales de países terceros residen legalmente en los diferentes estados miembros.

La Alemania Federal y Francia tienen entre ellas dos los dos tercios del total: 3.2 millones en RFA, de los cuales 1.4 millones de turcos (1987); 2.1 millones en Francia, de los cuales 1.4 millones de magrebíes (1982). Sólo cabe esperar más movilidad para ciertas categorías de extranjeros instalados legalmente: por ejemplo, los comerciantes y los 'empresarios étnicos'. La lógica de los mercados étnicos, en el plano del capital, el trabajo o la clientela, apela rápidamente a organizaciones transfronterizas (Simon 1991).

Otro problema diferente es el de los clandestinos, para su estudio hay que tener en cuenta, más aún que las condiciones del país de origen, las características del mercado laboral del país de destino, es decir, el hecho de que exista un mercado clandestino o informal de trabajo. No obstante, este problema no está separado de la movilidad que tengan los que residen legalmente en la medida en que existe una solidaridad entre unos y otros.

La comunidad magrebí residente en Europa es de más de dos millones de personas. Es una comunidad con fuerte enraizamiento en su sociedad de origen como muestra la alta tasa de visitas anuales que varían entre el 50 y el 80% según los diferentes países y regiones de asentamiento. Las autoridades marroquíes estiman el número de residentes totales en el extranjero en más de un millón, incluidos los residentes al exterior de la CEE (Simon 1990). Según Simon (1990) el sistema migratorio magrebí tiene las características de una diáspora organizada. Por diáspora organizada entiende una organización en que se dan autoridades y lealtades duales, de un lado aceptan ciertas reglas del juego en los países de acogida y por otro mantienen fuertes vínculos con sus países de origen. Están en lo que Park llamaría fase de acomodación más que de asimilación. Una prueba de ello la encuentra Simon (1990) en el hecho de los vínculos comerciales que tienen los marroquíes procedentes de la región del Rif que han organizado a partir del norte de Francia circuitos comerciales con sus compatriotas del Rif instalados en Bélgica y los Países Bajos. Además, y de nuevo parece que estamos escuchando a Park,

las diásporas organizadas tratan los diversos aspectos de sus necesidades culturales, sociales, económicas y políticas de manera totalmente complementaria, aún en conflicto con las actividades del gobierno del país de acogida (Sheffer 1986, citado en Simon 1990).

Si es cierto, como dice Simon (1990), entre otros autores, que existen relaciones de solidaridad étnica podríamos considerar las relaciones que puedan existir en España entre residentes, trabajadores con permiso de trabajo legal y trabajadores indocumentados, pero no podemos ir más allá de la especulación debido al escaso número de residentes y de permisos con que contamos en muchos casos. En este sentido, la moderna

inmigración marroquí parece tener una dinámica más autónoma que aquélla que les llevó a otros países europeos, de lo que podemos deducir la alta verosimilitud de las tesis de Sassen-Koob en torno a las nuevas funciones que cumple la inmigración en la reestructuración económica que ha seguido a las crisis de los setenta y los ochenta. Hay que llamar entonces la atención sobre la enorme rigidez de las instituciones públicas y privadas, y póngase el mercado laboral en relación con ambas, que prefiere mantener la ficción de una emigración a la antigua y mínima, cuando la realidad muestra su tozudez. Las amnistías son parches *ad hoc*, que encontrarán su justificación si se piensa en elaborar una nueva política de inmigración. Confiar la solución a la represión policial es renunciar a pensar una política de inmigración por las instituciones competentes para ello. Cuanta más represión del flujo de inmigrantes más dejación por los políticos y profesionales de sus funciones propias, en una especie de "captura" o fascinación por la solución aparente del rechazo que instrumentaliza la policía.

En el plano cultural cabe considerar cuál es la mejor forma de combatir el racismo. No parece suficiente una política de buenas palabras, ni siquiera de las buenas palabras publicitarias. Desde mi punto de vista lo determinante es que existan experiencias compartidas entre las poblaciones de diferente origen étnico, al igual que personas de diferentes procedencias conviven pacíficamente en el disfrute de una buena película, esa buena película que les hace público sin distinción de razas, o la experiencia compartida de convivir simplemente como tripulación de un barco... cuyo éxito depende de la capacidad de integrar que tenga la cultura empresarial de las pesquerías. Esas experiencias compartidas, como las que se pueden dar en las escuelas y municipios, pueden plantear eventualmente la necesidad de negociar pautas culturales. En tales casos habrá que estar atento a lo que resulta negociable y a lo que no resulta negociable. ¿Puede el respeto de los derechos humanos ser esa parte de las reglas del juego no negociables?, ¿se pueden reconocer las diferencias que hábilmente negociadas pueden enriquecer a ambas culturas?. Es preciso difundir una cultura de la negociación para resolver pacíficamente los conflictos. En este sentido es necesario aprender a valorar los intercambios equivalentes entre intereses aparentemente irreconciliables y ceder mutuamente en aspectos periféricos a las respectivas culturas.

REFERENCIAS

- BORJAS, G.J., 1991. *Friends or Strangers. The Impact of Immigrants on the U.S. Economy*. Nueva York, Basic Books.
- CALATRAVA, A., 1991. El sector textil como motor de las manufacturas. *Boletín ICE Económico*. 10-16 junio.

-
- COLLADO, A., 1991. La política global mediterránea. *Boletín ICE económico*, 10-16 de junio.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1990. *Informe sobre la evolución social: Año 1988*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1991. *Informe sobre la evolución social: Año 1989*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DRISS BEN ALI, 1991. La economía marroquí en busca de nuevo aliento. *Boletín ICE Económico*, 10-16 junio.
- EVANS, P.B. Y STEPHENS, J.D., 1988. Development and the world economy. N. J. SMELSER *Handbook of Sociology*. New York, Sage.
- FRENCH MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS AND NATIONAL SOLIDARITY, 1984. The Employment Market and Immigrants in an Irregular Situation: Lessons from the Recent Legalization Exercise in France. *International Migration Review*, 18, 3, 558-578.
- GRANOVETTER, M. Y TILLY, C., 1988. Inequality and Labor Processes. N.J. SMELSER *Handbook of Sociology*. Nueva York, Sage, 175-221.
- IZQUIERDO, A., 1991. La inmigración ilegal en España., Análisis de la operación extraordinaria de regularización (1985-86). *Revista de Economía y Sociología del Trabajo* 11.
- JORDAN, J.M., 1991. Agricultura tradicional "versus" agricultura moderna. *Boletín ICE económico*, 10-16 junio.
- LAZAAR, M., 1987. Conséquences de l'emigration dans les montagnes du Rif Central, Maroc. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 3, 1 y 2, 97-113.
- LIM, L.L., 1987. Conference Reports. Iussp Committee on International Migration Workshop on International Migration Systems and Networks. *International Migration Review*, 21, 2, 416-423.
- MASSEY, D.S., 1987. Do Undocumented Migrants earn Lower Wages than Legal Immigrants? New Evidence from Mexico. *International Migration Review*, 21, 2, 236-274.
- OCDE, 1991. *Système d'observation permanente des migrations SOPEMI 1990*. París, OCDE.
- PORTES, A. Y RUMBAUT, R.G., 1991. *Inmigrant America. A Portrait*. Los Angeles, CA., University of California Press.
- PORTES, A. Y SASSEN-KOOB, S., 1987. Making it Underground: Comparative Material on the Informal Sector in Western Market Economies. *American Journal of Sociology*, 93, 1, 30-61.
-

-
- ROSELLO, J.L., 1991. Relaciones económicas entre España y Marruecos. *Boletín ICE Económico*, 10-16 de junio de 1991.
- SAFIR, N., 1991. Factores demográficos en el Mediterráneo occidental. *Boletín ICE Económico*, 10-16 junio.
- SAINZ, E., 1990. *La presencia de la minoría árabe y musulmana en Andalucía: consecuencias sociales y políticas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Mimeografiado).
- SASSEN-KOOB, S., 1988. *The Mobility of Labor and Capital. A Study in International Investment and Labor Flow*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SIMON, G., 1991. Un point de vue sur la mobilité de la population dans la CEE: Tendances et perspectives à l'aube du marché intérieur. *Europe Sociale*, 3, 90, 20-33.
- SIMON, G., 1990. Les diaporas maghrébines et la construction européenne. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 6, 2, 97-105.
- VENTURINI, A., 1988. An Interpretation of Mediterranean Migration. *Labour, Review of Labour Economics and Industrial Relations*, 2, 2, 125-154.
- WALDINGER, R., 1989. Immigration and Urban Change. *Annual Review of Sociology*, 15, 211-32.

INCLUSIONES Y EXCLUSIONES CULTURALES EN EL CONTEXTO SOCIAL

M. Dolores VILLUENDAS GIMÉNEZ

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada

En este trabajo se presentan dos perspectivas: una referida al análisis de características fundamentales de la cultura contemporánea occidental y la otra acerca de matizaciones básicas que se manejan en la psicología cultural. Desde ambas perspectivas se discutirá cómo se encuentran en el contexto social una serie de interpretaciones y supuestos que impregnan la transmisión educativa. Igualmente, se revisan las formas a las que se da prioridad desde las instituciones para fijar conductas paradójicas de inclusiones/exclusiones. Posteriormente, las respuestas que se dan en este documento, no se refieren a una alternativa global, sino que apuntan a la búsqueda de desplazamientos generalizados de los actuales sistemas de valores y a la necesidad de que aparezcan nuevos polos de valorización que colaboren a la creación de otras formas de relaciones entre los seres humanos.

1. LAS RELACIONES HUMANAS EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

Hablar hoy de cultura supone buscar, entre otras posibilidades, su origen y posteriormente rastrearla hasta el presente. Según C. París, cultura se puede interpretar:

Como horizonte -horizonte que paradójicamente es también un punto de partida desde el cual retroceder retrospectivamente- para utilizar no ya las definiciones convencionales cerradas de cultura, sino la potencia abierta que su idea ha mostrado en la práctica de la investigación. Dos directrices valiosas, ayudan a comprender lo que es la cultura. Entendida la cultura como totalidad compleja, que comprende desde las prácticas y materiales tecnoeconómicos hasta las representaciones del mundo, los códigos morales, y las realizaciones expresivas, pasando por los procesos de comunicación, las formas de organización y las pautas reproductoras, en un tejido de relaciones internas cuyo papel y fuerza determinante han dado lugar a opuestas teorías. Además, la cultura no sólo circunstancia sino que penetra nuestras vidas y le confiere sus posibilidades, de subsistencia y expansión. Constituyendo un todo dinámico, complicado internamente por subculturas, de clase, de género, de edad, agitado por

contradicciones y relaciones externas con el mundo y con otras culturas, su análisis nos da claves decisivas para comprender el proceso histórico y el comportamiento humano (París 1994, 70).

Si aceptamos las concepciones de cultura que hemos presentado, ya no podemos hablar de cultura solamente a partir de la construcción de las culturas superiores en la era de los grandes imperios. De la perversa pluralidad de las grandes ciudades y de los núcleos urbanos. Si lo hiciéramos, parecería como si se pretendiera unificar a los seres humanos como en el mito de la Torre de Babel. En tal caso, y ello está ocurriendo, podría ser interpretado como si Dios se hubiera arrepentido cuando destruyó la construcción de dicha Torre y en estos tiempos los hubiera vuelto a reunir para que prosiguieran la construcción de ciudades hasta llegar a la posmodernidad. Con la pluralidad no se consigue humillar a los seres humanos al igual que con la reunificación. Este planteamiento encierra una terrible paradoja para la humanidad que se puede formular así: “nos corresponde estar juntos a aquellos a los que no pertenecemos” (Sloterdijk 1993, 18). La frase se puede escribir en sentido temporal, cuantas más experiencias tenemos de aquellos con los que nos corresponde estar, tanto más evidente nos parece que no podemos ser parte de ellos. ¿Han de fracasar las ciudades a fin de que la sociedad tribal pueda vivir?. En todo caso, el concepto de cultura parece encerrar la fantasía de pertenencia/inclusión a grupos y pueblos que dan identidad a los seres humanos. Pero la historia se puede ver de otras formas.

La obsesión de la cultura superior encierra mentiras esenciales y errores capitales no sólo de la historia, sino también en las ciencias en general y en las ciencias sociales, políticas y en la psicología en particular. Se destruye, al menos como consecuencia última, la unidad de la evolución humana, y hace que la conciencia contemporánea salga despedida de la cadena de las innumerables generaciones humanas que han elaborado nuestros potenciales genéticos y culturales. Ciega nuestra visión del suceso fundacional, del acontecimiento global que precede toda cultura superior y respecto del que todos los sucesos históricos no son más que tardías derivaciones de la antropogénesis.

La ideología de la cultura superior, que hoy mayoritariamente se cuenta, se empeña en adoctrinar la conciencia en la creencia de que la auténtica historia, aquella de la que merece la pena ocuparnos, no tiene más de cuatro o cinco mil años y que lo esencial, que estamos obligados a contarnos, salió de entre la niebla precisamente en Egipto, Mesopotamia, China y la India. Como si el hombre no tuviera más edad que la cultura superior. Corresponde a las formas en que se enseña decir qué es hoy la humanidad en la evolución de la cultura.

La omnipresencia de las culturas superiores abrevia en un 95% o más la duración de la historia de la humanidad, a fin de tener manos libres para un adoctrinamiento antropológico. Se trata de la doctrina concebida por clásicos y modernos, del hombre como ser vivo político. Su sentido es presentar *a priori* al hombre como un burgués animal de Estado, que necesita, para la plenitud de su esencia, de capitales, bibliotecas, catedrales y representaciones diplomáticas. Allí donde esta ideología de la cultura superior se ha impuesto, se repite en cada caso particular la eliminación de la prehistoria, como si cada individuo fuera un lamentable salvaje al que hay que hacer madurar tan inmediatamente como sea posible para que participe en la vida de los Estados. La prehistoria cuando queda a la vista, presenta la panorámica de la constitución milenaria de la humanidad para no presuponer al ser humano sino que lo genera. Mientras las culturas superiores siempre consideran al ser humano como algo ya dado, a fin de disponer de él para trabajos, cargos y funciones; el mundo de la prehistoria, está atravesado por la conciencia de que el arte de los posibles consiste en llevar a la vida a nuevos seres humanos a partir de los más viejos. Pero, la prehistoria de la humanidad es el milagro de la repetición del hombre por el hombre. Esta repetición, se ejerció y logró en un medio que ahora, en alguna medida, parece querer dificultar a los seres humanos el arte de reponerse en los hijos.

Los argumentos presentados los podemos encontrar en los planteamientos de Peter Sloterdijk (1993) que además analiza tres grandes formaciones, cuya secuencia representa una abstracción del concepto de humanidad. Estas fases muestran cómo se desgajaron, del desgarrado tronco de las hordas de la humanidad primordial, las poblaciones de cazadores recolectores; cómo, después en el tiempo de la cultura agraria, se les superpusieron las capas de los imperios locales y los reinos, y por último, cómo en la era del industrialismo una sociedad de intercambio mundial con tendencia a extralimitarse, se ha propuesto la creación de relaciones planetarias postimperiales.

La primera etapa corresponde a la cultura de las hordas, que en clave de metáfora equivaldría a una "incubadora de cría de la que ha surgido el *homo sapiens*. En esta cultura primitiva, su centro de gravedad es el arte de la crianza de seres humanos, para proseguir con éxito su tarea fundamental, la repetición de los seres humanos por obra de los seres humanos. Pequeños grupos de pobladores que precedidos por sus antecesores los *homo faber*, llegan a *homo sapiens*. Su mensaje vital podría ser el de la reproducción y la preservación la vida de las nuevas generaciones. En las pequeñas hordas se socializan sus miembros y la existencia y la correspondencia mutua son dos dimensiones casi indiferenciables.

La segunda etapa, se caracteriza por el atletismo de estado o el espíritu de la megalopatía. Se reunifican las hordas y se comienzan a exigir grandes esfuerzos, aparece la conciencia de los grandes pueblos. Se comienza a argumentar en función del bien común, la justicia y la planificación. Se inicia una gran catástrofe antropológica de la cultura superior que parte en dos la evolución del *homo sapiens*: una línea de grandes oportunidades y otra de depauperación. La humanidad se escinde aquí en grupos que crecen por el esfuerzo y grupos que se estancan en el sufrimiento. Si la cultura de los grupos primitivos había surgido de la secesión de la vieja naturaleza, ahora los grupos humanos empiezan una etapa de secesión de los humanos respecto a los humanos. Mientras que en la prehistoria, lo que se presenta con colorido son los pequeños grupos humanos y los pueblos; en la cultura superior, son los individuos. Se forman biotipos para las individualidades.

Con la aparición de la era industrial algo se remueve en los tres o cuatro mil siglos de los reinos anteriores. Se inicia la tercera etapa, se comienza a hablar intensamente de la sociabilidad y los derechos humanos, pero los individuos forman multitudes en el inmenso paisaje mundial. Repartidos los humanos en más de ciento noventa nacionalidades, en las que se hablan más de cinco mil idiomas (aunque según otros recuentos dos mil). Es decir, cerca de seis billones de individuos yuxtapuestos y sin ninguna idea clara acerca de sí y de la tarea común. La modernidad recorre el planeta y como de algún modo la vida y la civilización siguen adelante se aventura en novedades inconcebibles. El mundo es una hiperesfera de redes de interconexiones. La Tierra se convierte en un estadio para los miembros de la hipercivilización, en la que el alma debe entrenarse para el nuevo mundo sincronizado. Las exigencias son demasiadas para estos seres humanos, que se originaron en las pequeñas hordas y no se encuentran protegidos suficientemente por prótesis emocionales y simbólicas como para moverse por las grandes superficies.

Aparece como lo más natural comparar a la cultura como el instrumento para el arte de levantar el edificio de lo improbable pero posible. Las culturas aparecen como material de impregnación o como diapasones que pueden usarse en el mismo tono base para afinar diferentes instrumentos. Máximamente, la cultura se podría circunscribir a un *set* de tono que las poblaciones afinan para convivir y jugar entre ellas. Convivir es un sinónimo para la protección de las oportunidades vitales, los desafinamientos están por principio preñados de peligros y de violencia. La cultura entendida como tarea, incluye los esfuerzos para la conservación de la continuidad étnica, pero en esta época va a ir unida a los pueblos, las nacionalidades y con tales características algunos pueblos o algunas naciones se arrojan subrepticamente el privilegio de repartir la vida, las oportunidades. Los Estados y las democracias en el

mejor de los caso es la forma de sociedad que permite a los ciudadanos no pensar en la copertenencia mutua. La individualidad engendrada va a permitir que aparezcan actitudes apolíticas de insociable sociabilidad. Se estaría ante individuos del individualismo; se tiende a una carrera insaciable en la que se tiende a abolir el primado de la repetición por la renovación. Cada individualidad recorre el camino como un cohete recorriendo el propio espacio. Aparece la idea de lo no retornable. La cultura industrial engendra biotopos y atmósfera no retornable, especies animales no retornables, etc.

Mientras los escenarios de la cultura se atarean positivamente en la nueva estabilidad de serias situaciones de caos, en pequeños círculos ecológicos, se están imponiendo discusiones acerca del desarrollo sostenible -*sustainability*- y poco a poco se comprende que la actual *way of life* y el largo plazo son dos magnitudes que se excluyen. El proceso industrial a escala mundial destruye más reservas humanas y naturales de las que puede producir o regenerar. La sociedad hiperpolítica de la cultura superior tiene que aprender nuevos procedimientos, no sea que con la obsesión por obtener ganancias lleve finalmente a encontrarse sin la existencia de ganadores.

2. TRANSMISIONES EDUCATIVAS Y CONTEXTO PSICO-CULTURAL

Desde las claves presentadas anteriormente, hemos podido analizar cómo se está tratando de clarificar las formas occidentalizadas de relaciones actuales y las peculiares interpretaciones de la vida contemporánea. Otras perspectivas relativamente novedosas nos van a servir a continuación para profundizar en los trasfondos con los que los seres humanos construyen significados culturales según las transmisiones educativas que dan sentido a las vivencias.

Para Jahoda:

En la actualidad existe un consenso creciente sobre la necesidad de reconocer la cultura como el medio a través del cual se representa el drama de la acción humana (1992-95, 221).

Cole apunta:

Mente y cultura son aspectos diferentes del mismo fenómeno (1988, 349).

Y, en este mismo sentido, Shweder proclama:

Cultura y psique se inventan una a otra (1990, 24).

Bruner relaciona cultura con educación:

Cuestiones sobre la producción y negociación de significados, sobre la construcción de un «yo» y un sentido de la agencia, sobre la adquisición de habilidades simbólicas, y especialmente sobre el carácter «culturalmente situado» de toda la actividad mental. Ya no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar; todo ello se hace posible participando en una cultura (1996, 10).

Estamos, pues, ante concepciones que interpretándolas, permiten comprender las diferentes variedades de las mentalidades humanas construidas histórica y culturalmente. Shweder y Sullivan (1993), señalan que es sumamente importante delimitar otras formas de analizar los acontecimientos, mediante:

- Las diferentes modalidades de los contextos históricos
- Las implicaciones de los contextos institucionales.
- La profundización en núcleos y problemas básicos.
- La identificación de claves que contribuyan a la emergencia de nuevos enfoques.
- Subrayar prioridades y directrices fundamentales que se deben asumir.

Se trata de buscar teorías creíbles que asuman los cinco enunciados anteriores, contestando a preguntas tales como: ¿cuáles son los significados que se dan a una situación?, ¿qué respuesta dará una persona dependiendo de la situación en que se encuentra?, ¿qué significados o concepciones de las cosas han pasado a la historia y se han institucionalizado como práctica cotidiana, formando parte del discurso en diferentes regiones y enclaves culturales del mundo?, ¿de qué formas diferentes significados tienen efecto en la organización de la conciencia individual?. Se ha intentado dar respuesta a estas cuestiones aunque aún de forma parcial.

Respecto al primer enunciado, el de los contextos históricos, la atención se está prestando, por los científicos sociales y los analistas políticos, a la etnicidad y la diversidad cultural, profundamente motivados por el creciente reconocimiento de que no hay una población única a la hora de investigar en el mundo. Esto puede ser tomado como una línea base normativa para estudiar el funcionamiento psicológico y social en el desarrollo humano. De esa manera, mientras que la estructura legal y política de cada país se tiende a centrar en la persona individual con sus derechos y privilegios, se han producido continuos y crecientes agrupamientos étnicos donde los procesos informales han resultado esenciales. Donde quiera que lo social y las implicaciones políticas de

esta nueva multiplicidad en la sociedad donde los factores de auto-conciencia étnica y la persistencia de un nivel medio de organización social se establece entre lo individual y el estado, han resurgido ciertas cuestiones sobre la realidad y el origen social de la diversidad psicológica y étnica de las poblaciones.

Quizás hace treinta o cuarenta años, se creyera razonable predecir que las tribus debieran ser reemplazadas por los individuos, que las religiones se reemplazarían por la comprensión científica, y que la historia se inclinaba en la dirección de la homogeneización de la cultura mundial mediante el consumismo capitalista; pero hoy en día no se aceptan dichas predicciones.

Según el segundo enunciado, cada vez se está buscando con mayor interés la relación de la cultura con las prácticas institucionales. Las normas, insertadas en el funcionamiento de instituciones educativas, son objeto de estudio. Fundamentalmente, se trata de conocer políticas educativas y formas de vida que favorezcan las relaciones entre características culturales y respuestas institucionales.

Respecto a el tercer enunciado, la búsqueda de núcleos y problemas básicos, se trata de que frente a los viejos debates dicotómicos entre innatismo *versus* aprendizaje, interno *versus* externo, cuantitativo *versus* cualitativo, natural *versus* cultural, universal *versus* relativo. etc.; es bastante más enriquecedor reunir un clima intelectual renovado por nuevas concepciones que tratan de salir de las versiones teóricas donde el organismo estaría vacío, o donde el objeto del estudio son aspectos parciales y fragmentarios asumidos desde ideologías más que desde las realidades vividas. Se trata de comprender la divergencia producida entre el acto de interpretación y la toma de conciencia de los significados construidos.

Las diferencias han sido encontradas en variados tipos de investigaciones en diversos trabajos, tales como: la teoría de la atribución, la categorización y juicios de similaridad, la evaluación moral, los procesos de aprendizaje en la escuela y las respuestas emocionales, (Angel y Idler 1992; Kleinman 1986; Stevenson y Stigler 1992; Stigler y Perry 1992). En consecuencia, la principal meta que se debe acometer consistirá en: descifrar significados implícitos, examinar la distribución de esos significados a través de diferentes grupos e identificar la forma de adquirir socialmente los mismos.

Para elaborar un análisis que se acerque a los diferentes tipos de construcciones se pueden precisar tres núcleos básicos de interpretación: a) estudio del concepto de experiencia cercana; b) el estudio del

aprendizaje cultural como reflejo inherente a la complejidad; y c) el universalismo sin uniformidad.

a. El concepto de experiencia cercana responde a las formas espontáneas e inconscientes que se expresan coloquialmente. De esa manera, se debieran determinar los conceptos y creencias implícitas en los individuos, teniendo en cuenta si los miembros del grupo reconocen aquellos conceptos y creencias. Las creencias están implicadas en el funcionamiento psicológico, existiendo múltiples aspectos de éste que no presuponen el uso de un modelo articulado del mundo, sino que más bien se producen en relación a conceptos derivados de cuando una persona compone una frase (elección subliminal entre docenas de palabras en milisegundos). Para Markus y Kitayama (1991), cuando tratan de la representación conceptual del sí mismo (*self*), hacen referencia al pensamiento y a la acción, y reclaman la divergencia cultural y la representación conceptual según variaciones trans-culturales. El sí mismo (cognitivo y emocional) es codificado según representaciones colectivas, lo que también influye en el auto-concepto, en el pensamiento y la acción (recordemos que esto no se refiere a la introspección que es más bien considerado como un mal indicador). En otras palabras, no es cuestión de practicar una especulación metafísica que refleje el funcionamiento verdadero del yo en la vida diaria, sino de estudiar cómo los conceptos y creencias están envueltos de forma causal en las acciones de las personas y en sus reacciones con el mundo. La representación conceptual, implicada en este modelo teórico, es reconstruida por el investigador que identifica aquellas experiencias cercanas, organiza y da sentido al funcionamiento psicológico actual de cada persona o personas. Estas representaciones se encuentran articuladas con los conceptos populares (folk). Desde un planteamiento análogo se encuentran las representaciones gramaticales y la formas del habla. Los hablantes hacen explícitos los modelos populares en las comunicaciones.

Por tanto, aquellos que enlazan el estudio de las representaciones teóricas de los conceptos de la experiencia cercana que organizan el funcionamiento psicológico, con el estudio de la etno-psicología, la documentación de los modelos culturales explicitados de y por el funcionamiento psicológico con dicho marco de ideas y significados, pueden formular una serie de proposiciones en representaciones colectivas más que en pensamientos, sentimientos o acciones de los individuos. En esta misma línea, resulta relevante el concepto de affordances de Gibson (1979) y Villuendas (1990) referido a la atracción mutua e implicadora entre los objetos/sujetos y la comprensión significativa que se construye desde la infancia.

Como ha matizado Shweder (1991), la cultura llega a ser como un submarco de la mente; y ésta actúa como un soporte ético heterogéneo

de todas las posibles colecciones y de todos los posibles significados. Un aspecto importante a estudiar será entonces identificar los procesos sociales, políticos y psicológicos que expliquen cómo, cuándo y cuáles significados han sido potenciados, inhibidos y por qué son localmente algunos esenciales. El segundo matiz aclara alguna de estas cuestiones.

b. El aprendizaje cultural se construye como un reflejo de la complejidad inherente a las formas específicas de la especie humana. El aprendizaje se entiende como un proceso de transformación de lo que es dado del pasado. Por ello, una de las metas que es importante asumir, consistirá en desarrollar una teoría sobre cómo dichas transformaciones tienen lugar para el sujeto semiótico, por quién los significados históricos y culturales en situaciones determinadas son activados. Algunos aprendizajes culturales tienen lugar porque formas recibidas de un modo determinado se transforman en formas simbólicas. Se produce, por tanto, una transformación en dichos aprendizajes a través de una simbolización. En otras palabras, el ser humano nace equipado con una compleja y heterogénea colección de esquemas interpretativos, algunos de los cuales son activados y transformados en el curso de la vida.

Desde el funcionamiento psicológico encontramos que aspectos universales que se presentan en la infancia, no están presentes transculturalmente en los adultos. No quiere decir que exista uniformidad de nacimiento, sino que algunos aspectos que están presentes universalmente en la infancia, posteriormente se pierden o modifican como resultado del aprendizaje cultural. La complejidad semiótica conseguida en el pasado la presenta la infancia al nacer y puede ser retomada a través de la participación en la práctica (incluido el lenguaje) de las formas locales y particulares del mundo cultural.

c. Aunque se admita que se ha estudiado la divergencia en los conceptos sobre la experiencia cercana que organizan y dan sentido a los diferentes pueblos y grupos en el funcionamiento psicológico, sería un error concluir y negar que dentro de ciertos rasgos del ambiente, existen características universales en la actividad mental. Edgerton (1992), habla de que independientemente de la existencia de universales empíricos sobre la vida mental, se conoce muy poco sobre la existencia de ello para que pueda ser considerado como una característica intrínseca. Se precisa la crítica de la idea de procesos intrínsecos de la mente, aunque sin negar la posibilidad de contingencias universales. Una de las principales cuestiones que se están estudiando en estos nuevos enfoques -que se encuadran bajo la denominación de psicología cultural- han sido las referidas a cuestiones sociales y emocionales, tratando de responder a cuestiones tales como las siguientes:

-
- Respecto a los determinantes ambientales (la violencia, el trabajo, etc.): ¿son los miembros de grupos culturales semejantes o diferencias según las condiciones del su mundo?.
 - Respecto a la auto-valoración (la fama, el status, etc.): ¿son iguales o diferentes los grupos culturales en la implicaciones perceptivas del sí mismo?.
 - Respecto a los fenómenos somáticos (los dolores, las tensiones): ¿son iguales o diferencias en las reacciones somáticas?.
 - Respecto a la fenómenos afectivos (sentimientos de empatía, calma, expansibilidad): ¿son los miembros de diferentes grupos culturales iguales o diferentes en las reacciones afectivas?.
 - Respecto a la valoración social: ¿hay igualdad o diferencias en la concepción sobre lo que el grupo social ha bautizado como virtudes o vicios?.
 - Respecto a la auto-dirección (celebraciones, ataques, renunciaciones): ¿son iguales o diferentes en la dirección de los planes que ponen en funcionamiento en sus acciones rutinarias?.
 - Respecto a la comunicación (expresiones faciales, voces): ¿son iguales o diferencias en la forma de interpretar la información icónica o simbólica?.

Estos ejemplos ilustran algunas de las metas que la psicología cultural está asumiendo para tratar de comprender los estados y los procesos mentales de los otros, a la vez que se trata de evitar caer en concepciones que caigan en la unicidad. Se trata de documentar las diferencias genuinas sin concebir al otro como un alienígena incomprendible.

Para Shweder y Sullivan, se trata de:

reconciliar la variedad humana con lo común de la humanidad. Una forma para argumentar esto es que todos tienen algo en común que da sentido universal a la complejidad heterogénea de los procesos y formas psicológicas. Estos procesos y formas psicológicas son activados, institucionalizados y racionalizados, según las variaciones culturales de forma selectiva y diferencial, pero considerados como un todo complejo y examinado teóricamente como una red ética, que hace posible el estudio de la Psicología Cultural. Desde este punto de vista la unidad psíquica es la que nos hace imaginables al otro y no lo que nos hace el mismo que el otro. (Shweder 1991, 19).

Desde esta perspectiva la meta final de este enfoque, sería desarrollar una concepción del pluralismo psicológico o una psicología de los grupos diferentes, y que debe ser descrita bajo la perspectiva del "universalismo sin uniformidad" (Shweder 1993, 517).

El futuro de esta perspectiva dependerá de que alcance a justificar adecuadamente la variedad de la conciencia humana y de cómo ello llegue a implicarse en las transmisiones educativas.

3. PROCESOS Y TRANSMISIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Las interpretaciones anteriores no se darán si no ocurre una recomposición de las prácticas, sociales e individuales, actuales. Para Guattari (1989-90, 30) se deben reordenar para dar salida a la importante crisis de nuestra época. Desde la perspectiva específica de lo mental, explica Guattari (1989-90, 53), se encuentra que en ella reside la forma de abordar los territorios existenciales. La forma de abordar dichos territorios desde lo mental, va a depender de una lógica pre-personal y que podría denominarse del tercero incluido ya que se busca no la dualidad de lo interno/externo, individual/social o natural/cultural (como hemos señalado antes), sino un soporte expresivo singular o singularizado. Esto no quiere decir que nos refiramos a que el dominio de lo mental o de las ideas se circunscriban al dominio psicológico de los individuos sino que se organizaría en sistemas o "espíritus" (*minds*) cuyas fronteras ya no coinciden con los individuos que participan. Tampoco son parte del subsistema ecológico llamado contexto social. La toma de contexto existencial siempre depende de una praxis que se instaura en ruptura con el pretexto sistémico. Tampoco existe una jerarquía de conjunto que sitúe y localice en un determinado nivel a los componentes que coexisten. Más bien los componentes son heterogéneos y adquieren consistencia y persistencia común cuando superan los umbrales constitutivos de un mundo en detrimento de otro.

Desde esta perspectiva, las teorías con pretensiones científicas aprobarán su pertinencia cuando los modelos en los que se sustentan, al ser valorados, superen dos condiciones fundamentales previstas en esta forma de entender lo mental. Estas condiciones son:

- La capacidad para circunscribir eslabones discursivos en rupturas que alcancen sentido.
- La creación de conceptos que autoricen una autoconstructibilidad teórica y práctica resingularizada.

La mayoría de las teorías actuales no son capaces de responder a este doble plantamiento. Gran parte de los modelos del «psi», ya sea de forma individual o colectiva, utilizan incansables procedimientos de censura y de contención en nombre de la ciencia y su legitimización (lo que no quiere decir que se ejerza una legítima represión respecto a ciertos pasos a la acción), pero se deben disponer modos de expresión adecuados para que en vez de reprimir se conecten aspectos importantes de la existencia reconvirtiendolos en materia de expresión. Se precisa de una inmensa reconstrucción de los mecanismos sociales para hacer frente a los estragos de la época postindustrial o del Capitalismo Mundial Integrado

(CMI) como prefiere llamarla Guattari (1998-92, 41). Ahora bien, la reconstrucción no depende tanto de reformas desde arriba, leyes, decretos, como de la promoción de otro tipo de prácticas alternativas, centradas en el respeto a la singularidad y en un trabajo permanente de producción de subjetividad, que se autonomicen al articularse convenientemente con el resto de la sociedad. En el nuevo orden social se aprecian ya tres tipos de subjetividades:

- Un primer tipo de subjetividades se corresponde con las clases asalariadas.
- Otra masa inmensa de los no-asegurados.
- Una subjetividad elitista que corresponde a las capas dirigentes.

Este tipo de orden está creando importantes superposiciones y dificultades. En el llamado Tercer Mundo se asiste a la superposición de la subjetividad medieval (relaciones de clan, alienación por razones étnicas, de las mujeres, de los niños, de los pobres, etc.) a la vez que una subjetivación postindustrial. En fin, diversidad de dominios y problemáticas entrecruzadas, fuentes de tensiones debido a la trastocación radical de las fuentes de ingresos, formas de producción y de beneficios. En estos dominios las problemáticas se entremezclan y abandonados a los neoarcaísmos sociales y mentales pueden conducir tanto a lo mejor como a lo peor. Las exclusiones/inclusiones en los contextos culturales aparecerán en función del poder, las convicciones ideológicas u otras razones que alcancen éxito y aceptación.

La resingularización propuesta supone un nuevo territorio o patria existencial que de valoración existencial y de valores de deseo que a corto plazo no benefician a nadie, pero que a largo plazo sean portadores de un proceso de enriquecimiento para el conjunto de la humanidad. Esta solución no se presentaría como una alternativa global, será el resultado del desplazamiento generalizado de los actuales sistemas de valores y debido a la aparición de nuevos polos de valorización. Se trata de conjurar, frente al crecimiento entrópico de la subjetividad dominante y la eficacia embaucadora de los trofeos económicos, para la reapropiación de los universos de valores en cuyo seno podrán volver a encontrar consistencia procesos de singularización. La subjetividad, en estas nuevas vías transversales, o la heterogénesis en procesos continuos de resingularización, los individuos han de devenir a la vez solidarios y cada vez más diferentes (lo mismo sucederá con la resingularización de las diversas instituciones, incluidas las escuelas, las universidades, etc.).

A modo de conclusión de estas reflexiones retomamos la propuesta de Guattari, que se sintetiza en que:

hay que forjar toda una transformación de la recuperación de confianza de la humanidad en sí misma paso a paso, y a veces a partir de los medios más minúsculos para poner freno a la grisalla y la pasividad dominante (Guattari 1989-90, 79).

REFERENCIAS

- BRUNER, J., 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- ANGEL, R. y E.L. IDLER, 1992. Somatization and Hipocondriasis: Social Factor in Subjetive Experience. *Community Ment. Health*, 7, 71-93.
- COLE, M., 1988. Cross Cultural Research in the Sociohistorical Tradition. *Human Development*, 31, 137-157.
- GIBSON, J.J., 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston. Houghton Mifflin.
- GUATTARI, F., 1989. *Les trois écologies*. París, Galilée.
- JAHODA, G., 1992. *Crossroads Between Culture and Mind. Continuities and Change in Theories of Human Nature*. New York, Harvester.
- KLEINMAN, A., 1986. *Social Origns of Distress and Disease*. New Haven, Yale University Press.
- MARKUS, H.R. y S. KITAMAYA, 1991. Culture and Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- SHWEDER, R.A., 1991. *Thinking Through Culture. Expeditions un Cultural Psychology*. Cambridge (Mass) Harvard University Press.
- SHWEDER, R.A.; M.A. SULLIVAN, 1993. Cultural Psychology: Who Needs it?. *Annual Reviews*, 44, 497-523.
- SLOTERDIJK, P., 1993. *Im selbem boat. Versuch über hiperpolitik*. Frankfurt, Surhkamp Verlag.
- STEVENSONS, H. y J. STIGLER, 1992. *The Learning Gap*. New York, Summit Book.
- STIGLER, J. M. PERRY, 1990. Mathematics Learning in Japanese, Chinese an Americam Clasrooms. J. STIGLER, R. SHEWEDER, G. HERDT, (eds.). *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge, Cambridge University Press, 326-356.
- PARÍS, C., 1994. *El animal cultural. Biología y cultura en la realidad humana*. Madrid, Crítica.
-

VILLUENDAS, M.D., 1990. Educación temprana y desarrollo. J.A. GARCIA MADRUGA y P. LACASA. *Psicología evolutiva*. Madrid, UNED, Vol. 1, 457-487.

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS EN LA CIUDAD DE GRANADA: AVANCE DE RESULTADOS

Francisco JIMÉNEZ BAUTISTA

Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. "La Inmaculada"
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Tratar de dar respuesta a la pregunta central de este *II Seminario de Formación en Interculturalidad*, formulada de la siguiente manera: "Educación: ¿Integración o Exclusión de la Diversidad Cultural?", no deja de plantear problemas e interrogantes a una posible respuesta a estas palabras.

En primer lugar, las palabras. Hay palabras como "educación", "integración", "diversidad", "cultura", que a fuerza de ser repetidas y muchas veces, mal empleadas, terminan por agotarse, por perder poco a poco su vitalidad. Estas palabras son tanto más peligrosas cuanto que son palabras ambiguas. Sin embargo, tienen mucho de desafío, pues es muy cierto que el significado de dichos términos depende, casi por completo, del contexto en el que se utilizan, es decir, del conjunto de ideas presentes en la mente de quien las emplea. ¿Con qué derecho escribo aquí estas cosas? Aclarar el campo semántico del racismo y la marginación tiene sus lindes en dos temas: el de la *diferencia (culturas, etnias, grupos étnicos y etnicidad)* y el tema de la *actitud o actitudes ante la diferencia (etnocentrismo, xenofobia, xenofilia, racismo, marginación)* (Valdés 1991).

Hoy, hay que pensar como ciudadanos de la Tercera Revolución, donde la materia prima es el conocimiento y la información, basados en el ordenador (Toffler 1994). Ya es hora de entender que cada uno de nosotros tenemos una máquina mental de lavar, y que esa máquina es nuestra inteligencia y nuestra conciencia; con ella podemos y debemos lavar nuestro lenguaje político de tantas adherencias que lo debilitan. Sólo así lograremos que el futuro responda a nuestra esperanza y a nuestra acción, porque la historia es el hombre y se hace a su imagen y a su palabra (Cortazar 1981).

La responsabilidad del *discurso político* es muy importante. De forma que, partiendo de una *toma de conciencia* de los problemas, donde el *ser humano* acepte como suyos estos problemas, ser humano como ser autónomo, para poder actuar en los *asuntos públicos*, lo que provocaría en definitiva un *desarrollo económico* basado en una *cultura de valores*.

Pensar la política, a través de la presión de los políticos, ¿cómo?, mediante *el voto*, ¿para qué? para modificar su *toma de decisiones* (Jiménez 1993).

La ultraderecha, hoy, tiene una capacidad de producir vocabulario; la palabra creada para la ocasión es *diversidad*. Es una palabra creada en una reunión de intelectuales ultras, como señalaba en Granada, en 1993, Alain Joxe en un Seminario Interno en la Universidad de Granada. Esta palabra se crea para estar presente en los medios de comunicación y así poder comunicar sus ideas. En definitiva, la cuestión es un acuerdo entre todas las diversidades y opciones, y no fomentar el aislamiento y la hostilidad de los grupos étnicos. Sin olvidar que los grupos étnicos se autodefinen por separado.

Desde aquí quiero señalar una de las tres palabras que todo inmigrante, gitano o marginado, debe usar, que toda persona debe tener bastante clara. Las tres palabras para que cada inmigrante pueda usar, para poder evitar el conflicto en la sociedad donde trate de vivir: ¿*asimilación*, *segregación*, *integración*?. Una vez más se nos exige tener que elegir: ¿cuál?, es decir, ¿cuál me deja menos castrado mentalmente? se preguntaría un inmigrante, se debe preguntar una gitana, porque lo que sí hay que tener bien claro, es que hay unas mínimas normas que todos debemos respetar, uno no puede trasladarse con su cultura por toda la tierra sin provocar un conflicto.

Cada investigador, cada persona se definirá sobre alguno de estos conceptos. Yo creo que el concepto, aunque con un poco de crítica sería: *integrar a un nivel aceptable*. Además, desde mi óptica positiva para cuando pase el milenio y las neuras puedan desaparecer, además de que no aparezca el fascismo¹, el problema de los movimientos migratorios puede cesar; además de resolver el problema que hoy día condenan a la sociedad occidental hacia la destrucción total. Sin olvidar nunca que nada está excluido en el futuro. El conflicto es algo vivo, transformable/transformador.

En segundo lugar, el racismo. En virtud de ese movimiento de naturalización de lo social el racismo se convierte, a diferencia de la xenofobia o la xenofilia, no ya en un simple etnocentrismo jerárquico, sino en un etnocentrismo jerárquico dominador: el racismo *implica* una jerarquía de las culturas basada en una doctrina biológica; *consiste* en esa

¹ Si algo distingue al *fascismo* como técnica de infiltración es precisamente su empleo tendencioso del lenguaje, su manera de servirse de los mismos conceptos que usamos todos para alterar y viciar su sentido más profundo y proponerlos como consignas de su ideología.

doctrina biologista, que atribuye las diferencias culturales a características físicas, *se plasma* en una actitud de desprecio, de exclusión de los grupos situados en las posiciones bajas de la jerarquía y *actúa* como justificación de una dominación (de hecho o buscada) (Valdés 1991). Es decir, "el racismo es un modo de establecer una censura que será de tipo biológico en un ámbito que se presenta precisamente como un ámbito biológico" (Foucault 1992, 264).

Cuando realmente no tiene nada de biológico (Lewontin, Rose 1996).

En tercer lugar, *la cultura*. La definición de Tylor (1977, 19) es válida y nos suele dar la clave para poder entender el concepto de cultura: "... otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad".

No es necesario seguir redefiniendo la cultura hasta la saciedad. El comportamiento innato no es cultural; sólo se realiza a través del aprendizaje, y sólo es adquirida por el ser humano en tanto que miembro de una sociedad. Pero lo que observamos hoy como señala Lamo de Espinosa (1995, 54) es sin duda "la coexistencia en el mismo espacio social y geográfico de individuos pertenecientes a culturas diversas que las practican en esos espacios".

En cuarto lugar, *la educación*. El concepto de educación suelo entenderlo desde la crítica. Si no existe crítica no es posible realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de los seres humanos. Es decir, una cultura que es aprendida en sociedad, pero todo aprendizaje debe ser crítico. Es la crítica la que determina nuestro aprendizaje y nuestra educación como miembros de una sociedad, y por ende es la crítica la que construye nuestra cultura. Sin crítica no es posible la cultura.

1. ¿QUÉ ES EL PROYECTO: CIUDADES CONTRA EL RACISMO: GRANADA, CIUDAD INTEGRADORA?

El Proyecto *Granada, Ciudad Integradora*, acogido al Programa *Ciudades contra el Racismo (The cities Anti-Racism Project)* de la Comisión Europea que coordinan conjuntamente el Instituto Municipal de Formación y Empleo del Ayuntamiento de Granada con el Seminario de Estudios sobre La Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Hace posible poder convertir a Granada en un *laboratorio social* para tratar de analizar, conocer y diagnosticar el racismo en la ciudad de Granada.

Granada es el mejor *laboratorio social* de Europa. Esta idea se basa en los cuatro elementos que definen al proyecto y que a mi entender le ha hecho acreedora del apoyo de la Comisión Europea:

- Granada ocupa desde 1960 uno de los últimos lugares en renta per cápita de España, en 1995 ha vuelto a ser la última de España.
- Es la segunda provincia de España con mayor número de gitanos, pero en proporción gitanos población es la primera.
- Es una ciudad que empieza a ser problemática en cuanto a ciudadanos de países del Norte de África: especialmente de marroquíes o senegaleses.
- En la Universidad de Granada, estudian hoy más de 1.400 individuos procedentes del Norte de África, especialmente marroquíes.

Estos cuatro puntos nos hacen tomar conciencia de que el racismo va a comportar discriminación y violencia de diversos grados en la sociedad granadina. Por ello, el Proyecto *Ciudades contra el Racismo. Granada, ciudad Integradora*, de la Comisión Europea tiene como uno de los objetivos principales el de “profundizar en el conocimiento sobre el origen y las causas que conducen a los jóvenes de 14 a 25 años al rechazo de las minorías étnicas, a la discriminación, al racismo y a la xenofobia”.

En primer lugar, para poder cumplir este objetivo hemos tenido que utilizar dos instrumentos para detectar las actitudes y comportamientos racistas en los ciudadanos de Granada:

- Un cuestionario con el título *Actitudes y comportamientos racistas en la ciudad de Granada*.
- Además, hemos realizado unos grupos de discusión en profundidad para detectar las actitudes racistas en la ciudad de Granada, a través de tres grupos de discusión: uno de gitanos, otro de inmigrantes (senegaleses y marroquíes) y un tercero de transeúntes.

En segundo lugar, en general, no solamente queremos detectar las actitudes y comportamientos racistas en los jóvenes de Granada, sino que no nos quedamos aquí, pretendemos cambiar las actitudes racistas en la misma población (de 14-25 años). Para ello, vamos a utilizar una serie de vídeos, de unidades didácticas, charlas, coloquios,... etc., para ver si somos capaces, a través de esta información, producir un cambio de comportamientos en estos jóvenes, de forma que llevaremos a centros de educación concretos para ver si hemos sido capaces de modificar las actitudes racistas en estos jóvenes.

En tercer lugar, volveremos a pasar nuevamente el cuestionario *Actitudes y comportamientos racistas en la ciudad de Granada*, para ver el grado de modificación de las propias actitudes racistas.

Este proyecto de investigación que vamos a realizar en tres fases, es imprescindible para poder continuar futuras investigaciones, además de poder concluir y llegar a buen recaudo uno de los objetivos más importantes que los coordinadores pretendemos desarrollar en su totalidad, que no es otro que el de: "promover estrategias, programas y actividades donde participen todos los jóvenes sin distinción de origen y raza de la ciudad de Granada".

Este objetivo entronca perfectamente con la Propuesta de Decisión del Consejo² por la que se declara 1997 Año Europeo contra el Racismo donde los objetivos serán los siguientes:

- Difundir información y aumentar la sensibilización respecto al racismo, la xenofobia y el antisemitismo en la Comunidad.
- Destacar la amenaza que representa la discriminación por razón de raza, color, religión y origen nacional o étnico para la cohesión económica y social de la Comunidad.
- Dar a conocer las ventajas de las políticas de integración, sobre todo en los campos de la educación, la formación, la vivienda y el empleo.
- Fomentar la reflexión y el debate sobre las acciones necesarias para combatir el racismo, la xenofobia y el antisemitismo en la Comunidad.
- Ampliar la oferta de información sobre las medidas y las acciones adoptadas a escala nacional y europea en la lucha contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo.
- Fomentar el principio de solidaridad entre los miembros de la sociedad.
- Conseguir que las víctimas del racismo, la xenofobia y el antisemitismo participen en el proceso de integración europea.

Hoy, los fenómenos violentos provocados por el racismo, la xenofobia, la intolerancia y el antisemitismo presentan unas estructuras profundas que provocan y tienen como razón de ser un fundamento organizativo. En este sentido, esta violencia física, estructural, cultural y hoy social es con frecuencia algo difusa, y se diluye en las redes de la burocratización, en las relaciones sociales educativas, en los estímulos de gestión que apoyan más los argumentos administrativos y normativos que los propiamente humanos y educativos. En definitiva, estos y otros elementos que definen una cultura *atravesada* por factores de violencia y racismo.

² COMISIÓN (1996) Propuesta de Decisión del Consejo por la que se declara 1997 Año Europeo contra el Racismo, Diario Oficial de las Comisiones Europeas, 26. 3. 96, N° C 89/7-89/10.

El racismo es un problema muy grave, porque no se basa en la lógica del ser humano, sino en los prejuicios, en las emociones y en los sentimientos. No puedes derrotarlo con argumentos, con la razón. Por ello todos los esfuerzos que desde las distintas administraciones (Unión Europea, Gobierno, Regiones y las Ciudades) se pongan al servicio de una sociedad multirracial serán pocos. Sin olvidar nunca que el racismo y la xenofobia deben abordarse principalmente a escala local, regional y nacional, en este orden.

Los ataques a extranjeros y minorías étnicas, que se están sucediendo a lo largo de la geografía de España y Europa, no deben ser considerados como *hechos aislados*, como *brotos accidentales* o como *anécdotas de jóvenes locos*, sino que se trata de un *continuum*, de una trama hilvanada en tiempos, espacios y grupos recurrentes, debiéndose calificar no como "anécdota", sino como categoría, como fenómeno social y conflicto interétnico (Calvo Buezas 1996, 88).

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS EN LA CIUDAD DE GRANADA

A la hora de confeccionar un análisis de estas características ha sido imprescindible la labor de todo un grupo de personas desde una óptica interdisciplinar, aunque hemos primado los enfoques sociológicos, pedagógicos, geográficos,... pero sin minimizar otros aspectos que puedan tener consecuencias apreciables sobre los resultados del cuestionario.

El equipo autor del presente trabajo, ha sido escogido atendiendo al carácter multidisciplinar de la investigación; además, por su previo conocimiento del tema y espacio donde se han realizado las encuestas.

2.1. Fuentes bibliográficas

Los estudios sobre el racismo pueden considerarse de gran valor, pero para poder concretar un análisis comparativo con otros estudios hemos considerado importante tener en consideración la primera encuesta de un análisis europeo sobre la actitud de los ciudadanos de la Unión Europea ante los problema del racismo, xenofobia e intolerancia que se realizó en 1989 (Comisión de las Comunidades Europeas 1989). Por ello, la comparación con el pasado se puede realizar a través de este estudio, además de su comparación a nivel europeo. Aquí no nos queda más remedio que realizar un esfuerzo de síntesis y seleccionar sólo algunas preguntas que sean más significativas para concretar una idea de cultura.

De un proyecto anterior (Jiménez 1994; Compán y Jiménez 1995) realizado sobre los jóvenes de la Universidad de Granada nos pueden servir algunas preguntas para ver la valoración que estos jóvenes tienen sobre los problemas globales, especialmente su forma de comprender la globalidad.

A nivel andaluz sería necesario poder ver la realidad desde otra perspectiva; en este sentido, sería necesario asomarse a un estudio sobre la juventud en la sociedad actual de consumo (Zamora 1996). O los últimos trabajos a nivel español sobre los adolescentes realizado recientemente por la Universidad de Santiago de Compostela (Serrano 1996 y Rodríguez 1996).

Estos trabajos sirven para poder interrelacionar los resultados obtenidos entre la juventud granadina y poder concretar aún más el perfil de los jóvenes de Granada a nivel de cultura y racismo.

2.2. Metodología empleada

Esta ponencia se ha redactado fundamentalmente como comentario a los datos obtenidos por el cuestionario realizado. Dado que se pretende obtener conclusiones válidas para el conjunto de la población de jóvenes de Granada, el muestreo se ha realizado sobre la ciudad de Granada, con jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 25 años.

Los cuestionarios han sido aplicados en los domicilios porque nos interesaba que el cuestionario representara a los jóvenes de Granada, y si se pasaban por los colegios nos íbamos a encontrar que los jóvenes que habían dejado de estudiar no iban a tener la posibilidad de concretar la opinión sobre estos jóvenes al respecto. No hay que olvidar que son estos pequeños grupos los que hoy presentan un verdadero problema (Petras 1996).

2.3. Análisis estadístico realizado. La muestra

Con relación a todas las variables que se pueden estudiar vamos a presentar un análisis descriptivo que ha proporcionado las frecuencias, las puntuaciones medias y la desviación típica de cada una de ellas. El programa informático que se ha utilizado ha sido el SPSS para Ms WINDOWS 5.0.

La ficha técnica del cuestionario sería la siguiente:

- Universo: con una población +/- cincuenta mil jóvenes de catorce a veinticinco años. Con un incremento del grupo de diecisiete a veinticinco años en veinte mil de estudiantes foráneos.
- Muestra aleatoria: cuatrocientos jóvenes.

-
- Nivel de confianza: El nivel de confianza es de un 95,5%. Es igual a dos (2 Sigmas), que es el que normalmente se emplea en este nivel de confianza para investigaciones de Ciencias Sociales.
 - Error asociado a la muestra: +/- 5%, con un p=q=50%. La proporción de casos favorables y desfavorables es del 50%, es decir, p=q=50 y fijando una precisión del 10%.
 - Tipo de muestreo: aleatorio por conglomerados y cuotas de edad y sexo.
 - Trabajo de campo: el trabajo de campo fue realizado desde el 18 al 30 de marzo de 1996.

A lo largo del cuestionario (que comprende 45 preguntas) vamos a realizar un desglose sólo de aquellas preguntas referidas a *la cultura*. Ya que el proyecto por razones de espacio supone una mayor envergadura y que ha sido tratado de forma más general en otro trabajo anterior a este (Jiménez 1996).

El cuestionario se subdivide en cuatro subapartados, primero uno de descripción socio-demográfica y otros tres referidos a inmigrantes, gitanos y pobreza.

2.4. Perfil y características de los jóvenes de Granada

Análisis de la vivienda. En la pregunta 38, se pedía que se respondiera si *¿Su vivienda es propiedad,... Y dicha vivienda, ¿es de propiedad suya o de su familia o es alquilada?*. Es interesante observar el porcentaje tan elevado de viviendas en propiedad que existen en Granada con un 72,3%; y en un segundo término el de alquiladas 25,0%, porcentaje indicativo de la gran población estudiante que existe en Granada. Entre los dos suman 97,3%. Nos indica un tipo de vivienda con unas características muy concretas.

Análisis de los estudios de los padres, madres y el encuestado. En la pregunta 39, nos indica los estudios de padres, madres y el encuestado. En primer lugar, el fuerte porcentaje que tienen los padres entre saber leer y estudios primarios, corresponden a un 47,1% para el padre y el de las madres es incluso más elevado, con un 60,5%. En segundo lugar, encontramos que en el Grado Medio y Grado Superior, que los padres tienen un 26,8%, mientras que las madres presentan para la misma escala unos valores más inferiores con 19,1%.

³ A este respecto, vemos como en las medias (desviaciones típicas) corresponden a Padres: 5,093 (2,649); Madres: 4,413 (2,748); Encuestados: 6,889 (2,250). El nivel cultural de los padres es un poco más superior que el de las madres, de igual forma la dispersión de las madres es más superior. Se nota ya que los jóvenes tienen un mayor nivel e incluso una menor dispersión lo que nos indica una mayor homogeneización de los jóvenes.

La profesión del padre, la madre y el encuestado que se hace en la pregunta 40. Podemos señalar en primer lugar, como los padres, están redistribuidos entre: altos funcionarios con un 18,8%; jubilados, pensionistas o rentistas con un 14,4%; trabajador cualificado con un 14,0%. Con un nivel de dispersión muy elevado. En segundo lugar, las madres destacan sobre todo un 62% que se dedican a la función tradicional de ama de casa. Sólo destacar el elevado número de madres dedicadas a cargos de altos funcionarios con un 9%. En tercer lugar, los jóvenes en su mayoría se dedican a estudiar con un 83,3%.

Ingresos económicos, en la pregunta 41. Algunos datos a destacar al respecto. En primer lugar, señalar el gran número de personas que no suelen dar los datos económicos, que representan un 29% de los encuestados. Hay un cierto miedo a dar información referente a las economías personales. En segundo lugar, se puede observar perfectamente que la población granadina se encuentra con un abanico de entre las cien mil doscientas setenta y cinco mil pesetas con un 63% de los encuestados¹.

En la pregunta 42, se pregunta por la posición política del encuestado. Esta pregunta pretende saber la posición política de un encuestado; no obstante, como investigador, no puedo por menos de sentir un poco de miedo al respecto, observadas las recientes elecciones que se han realizado en España. El fracaso de los profesionales de las investigaciones sociológicas no nos debe hacer desistir de conseguir una información que nos va a indicar cómo estos jóvenes "respiran" políticamente, siempre teniendo las precauciones pertinentes.

En primer lugar, destacar el porcentaje de jóvenes que se declaran apolíticos (20,5%) y los que NS/NC (no saben/no contestan) (10%). En segundo lugar, los valores de izquierda y centro izquierda, representa un 39,8%; sin embargo, el centro derecha y derecha tienen un valor de 19,1%.

En segundo lugar, si realizamos un reparto del 10% de los jóvenes que no responden a su adscripción política podemos observar que se produce un incremento de los jóvenes de un 44,2% en referencia a izquierda y centro izquierda; con diferencia a centro derecha y derecha, con unos valores de 23,9%. Destacar también el porcentaje de los apolíticos que suben con un 22,8%.

Si realizamos un análisis con la pregunta 7, podemos ver cómo estos jóvenes que se declaran de izquierdas o centro izquierdas, presentan unos valores muy significativos. En la pregunta 7 se hacía la siguiente

¹ Una desviación típica de 1,78 de los ingresos mensuales.

pregunta: *Tanto la libertad como la igualdad son importantes, pero si tuviera que elegir entre ambas, consideraría la libertad como un valor más importante, es decir, que cada ciudadano pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos*: Estos jóvenes, han respondido a la libertad un 62,5% y a la igualdad un 37,5%. Se puede decir que la derecha está íntimamente ligada a la libertad y la igualdad a la izquierda. Por tanto tenemos unos jóvenes que se declaran de izquierdas, pero tienen unos valores de derechas. Esto hace posible hablar de una cierta hipocresía entre esta juventud que se declara de izquierdas pero que presenta los valores propios del liberalismo. La vieja idea de Norberto Bobbio de izquierdas o derechas está aquí presente.

En la pregunta 8, se enumeran todo un conjunto de sistemas políticos, y destacando que la democracia es, en cualquier situación, el mejor sistema político con un 79,8%. Es decir, la democracia como el mejor de los sistemas posibles. Hay un 9,5% que considera que la dictadura puede ser buena bajo ciertas circunstancias.

Las características religiosas de los jóvenes granadinos. Es indispensable a la hora de entrar en los temas propios del racismo saber el grado de compromiso religioso de estos jóvenes. Por ello, hemos realizado las siguientes preguntas: preguntas 43, 44 y 45 que nos indican el perfil religioso de estos jóvenes.

En la pregunta 43, podemos señalar que el valor de la religiosidad de estos jóvenes se identifica con un valor muy alto entre los que destaca la religión católica romana, con un 79,8% de los encuestados, es decir 319 encuestados. Lo residual de los *missing* a la hora de contestar la adscripción religiosa, con un 1,8%; quizás, nos haga perder el grado de importancia que ha dejado de tener la religión católica o en definitiva el fenómeno religioso en la sociedad actual. En definitiva, esta sociedad ha experimentado un cambio de valores que podemos jerarquizarlos en función de sus silencios: económico (29%), político (10%) y religioso (1,8%). Podemos ver en esto un cambio de escala de valores.

En la pregunta 44, es de destacar la tendencia a considerarse como una persona muy religiosa, con un 54,5%. Los ateos y agnósticos representan un 16,8%. Nuevamente se observa que no hay ningún miedo a responder a los valores religiosos.

La pregunta 45, trata de ver la presencia de estos jóvenes en actos religiosos; hemos observado como estos jóvenes son bastante religiosos; sin embargo, no suelen ser practicantes. Los valores de unas cuantas veces al año y nunca representa 75,3%. Aquí nos llama la atención las fuertes contradicciones de estos jóvenes; son muy solidarios pero no son practicantes. Sin práctica no hay solidaridad. No se puede ser un teórico de la solidaridad; hay que practicar, y para ello tiene que existir una

acción y reflexión para transformar el mundo. Sin transformación hacia un mundo más justo y perdurable no es posible la vida. Vivimos en una sociedad de buenas intenciones y de actos nulos, en cierto modo, vivimos en la perversión.

El grado de satisfacción personal de estos jóvenes. Se puede observar perfectamente, cómo los valores del grado de satisfacción de los jóvenes de Granada es muy elevado. En este sentido, desde una escala de 1 a 7 nos encontramos con una media de 5,20 y una desviación típica de 1,10. Con esta misma escala, los tres valores extremos (5, 6 y 7) representan un 78,6 por ciento de la muestra de estos jóvenes.

Esta pregunta es una pregunta filtro que suelo introducir en todos los cuestionarios que realizo sobre juventud, de tal forma que en un estudio realizado en 1993 (Jiménez 1994, 176), nos viene a confirmar casi los mismos datos; en aquel estudio aparecía una media 6,84 pero de una escala de 1 a 10, y una desviación típica de 1,48, es decir, relativamente homogénea.

En cuanto al grado de satisfacción dentro de cinco años, utilizando la misma escala de 1 a 7 nos encontramos con una media de 5,6 y una desviación típica de 1,25; y, entre los valores 5 y 7 nos encontramos con un 81,6% de la muestra que tiene aspiraciones positivas. Es significativo ver como estos jóvenes son optimistas con un incremento de 0,4 para dentro de cinco años y una desviación casi igual. No nos queda más remedio que gritar: ¡Hay futuro!.

2.5. Análisis de la variable “cultura” en los jóvenes de Granada

Vamos a realizar un análisis a preguntas que relacionan la variable cultura. Para ellos nos vamos a referir a las siguientes preguntas:

El grado de nacionalismo. En la pregunta 4, hemos realizado una escala para poder ver el grado de nacionalismo de estos jóvenes en Granada, Andalucía y España. Hay una tendencia a considerarse muy orgulloso de ser granadino (59,8%), frente a la de andaluz (49,3%) equiparable a la de español (48,5%). Quizás, ésta sea una de las características por las que Andalucía no presente un partido nacionalista fuerte. Es curioso ver cómo se puede apreciar un fuerte incremento de los *missing* en un proceso ascendente de España (3,3%), Andalucía (7,9%) y Granada con un 17,1%.

En la pregunta 5, vamos a señalar las grandes causas por las que merece la pena arriesgarse y sacrificarse de estos jóvenes. En primer lugar, las grandes causas por las que vale la pena sacrificarse podemos dar las medias y desviación típica de unos valores de 1 a 7: La paz en el

mundo (6,81 y 0,63), los derechos humanos (6,74 y 0,68), la lucha contra la pobreza (6,64 y 0,78), y tres grandes causas con una media de 6,57: la protección de la naturaleza (0,81), la lucha contra el racismo (1,00) y la libertad del individuo (0,91). En segundo lugar, las grandes causas por las que no merecerían la pena arriesgarse: La revolución (3,61 y 1,96), mi fe religiosa (4,10 y 2,16), la unificación de Europa (4,30 y 1,83). En tercer lugar, valores intermedios como: Igualdad entre sexos (6,03 y 1,33) y La defensa de España (5,04 y 1,87).

En la pregunta 9, para concretar estos aspectos generales en algunos algo más generales, en una sociedad normalizada por aspectos puntuales. Se pregunta específicamente sobre los inmigrantes: *De cada uno de los siguientes derechos y libertades del hombre y la mujer, puede por favor decirme, si, en general cree Vd., que deben ser respetados siempre en cualquier circunstancia o que depende de la situación?*

TABLA 1. DERECHOS Y DEBERES DE LOS INMIGRANTES

	Siempre	Depende	Nunca	NS/NC
1. Libertad de expresión	79,8%	9,5%	10,0%	0,8%
2. Derecho a la integridad física	78,3%	20,5%	0,8%	0,5%
3. Libertad de asociación	86,5%	12,3%		1,3%
4. Derecho de las personas a su propia lengua y cultura	47,0%	50,3%	0,5%	2,3%
5. Libertad de culto y conciencia	77,5%	20,8%	1,0%	0,8%
6. Igualdad ante la ley	77,5%	21,3%	0,8%	0,5%
7. Derecho de asilo político	91,0%	8,5%	0,3%	0,3%
8. Derecho al trabajo	38,8%	56,0%	2,0%	3,3%
9. Derecho a la propiedad privada	60,3%	37,0%	1,5%	1,3%
10. Derecho a la educación y formación	60,3%	37,0%	1,5%	1,3%
11. Derecho a la información	99,0%	1,0%		
12. Derecho al respeto de la vida privada	89,0%	10,0%	0,3%	0,8%

Esta tabla es bastante significativa respecto de cómo estos jóvenes tienen larvado su racismo. Todo el mundo dice que no es racista, (el "pero" ha sido cambiado aquí por el "depende"), pero podemos encontrar unos valores bastante interesantes al respecto. En primer lugar, ver como el trabajo, (56%), el derecho de las personas a su propia lengua y cultura (50,3%), y dos preguntas como son el derecho a la propiedad privada y derecho a la educación y formación (37%). Es interesante ver como de las

doce preguntas, los valores más altos del “depende” sean aquellos que como mito construyen al ser humano: tierra, lengua, cultura, educación-formación y trabajo. Sin estos elementos no existe el ser humano.

2.6. Hacia la construcción del “enemigo”, del “otro”

Las preguntas 11, 12, 13, 14 y 15 nos sirven para definir el concepto de nacionalidad, de raza, de religión, de cultura y de clase social. Es bastante interesante ya que estos conceptos hacen posible que podamos entender qué es lo que se entiende por esto.

Es decir, lo que hacen es definir claramente estas ideas al respecto. Más que la verdad, existe su propia verdad. Estas preguntas abiertas que encontramos a lo largo del texto nos sirven para poder entender qué es lo que los jóvenes tienen en la ciudad de Granada. A este respecto no podemos entender el proceso de transformación.

Hoy más que nunca, sería necesario poder entender el proceso de transformación y cómo se forma la idea de cultura, nacionalidad, raza, clase social y religión,...

Pregunta 11. Cuando usted oye hablar de personas inmigrantes, ¿en qué nacionalidad piensa?:

El concepto de nacionalidad hay que entenderlo en este sentido, ya que de otro modo no podemos saber qué es lo más importante. No obstante se puede decir que esto no es válido para la propia realidad: ¿qué es la nacionalidad?.

TABLA 2. NACIONALIDAD E INMIGRANTES

NACIONALIDAD	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
1. Latinoamérica	2,3%	2,3%
2. Otros europeos	2,3%	2,3%
3. Norteamérica	0,5%	0,5%
4. Asia	0,8%	0,8%
5. Norteáfrica	66,3%	68,7%
6. Centroáfrica	24,5%	25,4%
7. NS/NC	3,5%	

El concepto de nacionalidad esta referido para los jóvenes de Granada a la nacionalidad de Norteáfrica con un 66,3%; si a esto le añadimos Centroáfrica podemos destacar a casi un 95%, para la nacionalidad africana al respecto. Por ello, para los granadinos tienen identificada la nacionalidad con los africanos (norte y centro).

Pregunta 12. Cuando usted oye hablar de personas de otra raza, ¿en qué raza piensa?:

Si hablamos del concepto de raza, podemos destacar lo siguiente:

TABLA 3. OTRAS RAZAS

RAZA	FRECUENCIA	VALIDEZ FRECUENCIA
1. Blanca	1,0%	1,1%
2. Negra	72,0%	80,4%
3. Amarilla	2,5%	2,8%
4. Cobriza	4,8%	5,3%
5. Gitana	8,0%	8,9%
6. NS/NC	10,5%	

El concepto de raza es entendido a través del color de las personas, lo que supone ver que destaca la negra, con un 72%, llegando cuando se suprimen los *missing*, con un 80,4%. En segundo lugar, podemos destacar a gran distancia la gitana con un 8,9%. Es de destacar el valor casi insignificante que se le da al valor de la blanca.

Pregunta 13. Cuando usted oye hablar de personas de otra religión, ¿en qué religión piensa?:

En cuanto al concepto de religión, podemos destacar los siguiente al respecto.

TABLA 4. OTRAS RELIGIONES

RELIGIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VALIDADO
1. Católico romano	1,5%	2,0%
2. Protestante	5,3%	7,2%
3. Judío	5,8%	7,8%
4. Musulmán	54,5%	74,4%
5. Budista	4,5%	6,1%
6. Hindú	0,5%	0,7%
7. Libre religión	1,3%	1,7%
8. NS/NC (otras)	26,8%	

Pregunta 14. Cuando usted oye hablar de personas de otras culturas, ¿en qué cultura piensa?:

El concepto de cultura está definido de la siguiente forma. Muchas veces no somos capaces de entender el proceso de qué es la cultura. Es mejor poder entender el proceso de cambio al respecto.

TABLA 5. OTRAS CULTURAS

CULTURA	FRECUENCIA	ACUMULADA
1. Gitana	8,8%	29,7%
2. India	2,0%	6,8%
3. Oriental	13,0%	44,1%
4. Occidental	4,3%	14,4%
5. NS/NC	8,0%	

Es impresionante el número de personas que no son capaces de responder a un concepto de cultura, son de la muestra 282 encuestados, que representa el 80%.

Es de destacar sin embargo que los valores de cultura están referidos a la cultura oriental con un 44,1%, y en un segundo lugar a la gitana con un 29,7%.

No debemos olvidar que la característica de los racistas en la mayoría de los casos es su falta de identidad. La suya y la del otro. Esta juventud granadina no presenta un modelo cultural, y menos aún el modelo cultural del otro.

Pregunta 15. Cuando usted oye hablar de personas que pertenecen a otra clase social, ¿en qué clase social piensa?:

En cuanto al concepto de clase social podemos destacar que no es posible entenderla sino a través de una definición de alta o pobreza al respecto. En este sentido es interesante poder observar como en un gradiente de alta y baja podemos destacar lo siguiente:

TABLA 6. OTRAS CLASES SOCIALES

CLASE SOCIAL	FRECUENCIA	ACUMULADA
1. Alta	34,3%	38,5%
2. Media alta	1,5%	1,7%
3. Media	3,0%	3,4%
4. Media baja	0,5%	0,6%
5. Baja	19,3%	21,6%
6. Excluidos	30,5%	34,3%
7. NS/NC (otros)	11,0%	

Es significativo los valores extremos que estamos observando al respecto. En este sentido, sería necesario poder ver los valores extremos y pedir la media y desviación típica.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

Podemos destacar las siguientes conclusiones del cuestionario:

- Los jóvenes de Granada se declaran de izquierdas y sin embargo tienen unos valores de derechas. Es una fuerte contradicción.
- Esta sociedad presenta un cambio de valores donde lo económico tiene una mayor importancia, seguido de lo político y en tercer lugar la religión.
- El grado de satisfacción personal de estos jóvenes es algo y además ven el futuro con optimismo.
- No hay un cierto grado de nacionalismo por parte de estos jóvenes. Hay una tendencia a valorar más su entorno inmediato que valores mayores de patria o nación.
- En definitiva, el concepto de cultura no está construido en la mentalidad de estos jóvenes; sólo hemos sido capaces de construir al otro como elemento de perversión; no como un elemento cultural, y por tanto de respeto.

A principios de los noventa ya inmersos en crisis económica y cósmica, la gente se empieza a sentir incómoda, indefensa y con la mayor parte de sus expectativas de satisfacción frustradas: no son de extrañar los primeros brotes de revelación violenta en sus diversas formas de xenofobia, delictivas, racistas y otras matanzas aparentemente sin sentido (Petras 1996). El racismo es un ingrediente básico del nacionalismo. Pero el nacionalismo no puede renunciar a la xenofobia.

Todo esto es difícil. Por ello plantear mundos alternativos sin ningún valor y además es dejarnos absorber por el mundo chato que nos ofrece el neoliberalismo sin diferencias ni fronteras. Es difícil, sobre todo por la forma en que cada uno -personalmente- acepta la vida política y económica, olvidando que el verdadero remedio para este problema sólo vendrá de una profunda renovación cultural.

Al igual que los sedantes que enmascaran el problema, pero no lo resuelven. espero que estas ideas sirvan para crear un poco de conciencia, para provocar a aquellas mujeres y hombres que se atreven a viajar un poco más allá de lo permitido. Es decir, resocializarse y analfabetizarse en experiencias limpias.

Pero para esto, no debemos de olvidar que la educación juega un papel central en la identidad cultural. Sin embargo, nuestro concepto de educación no debe permitir que cualquier problema de nuestra sociedad pueda convertirse, sin mucho trabajo, en un problema educativo. Si la naturaleza se contamina, hacemos educación ambiental. Si la xenofobia y el racismo crecen, que los educadores se encarguen de hacer educa-

ción intercultural. Y podríamos seguir con la lista,... (Larrosa 1993, 116).

De todas formas hay que comenzar recordando que la cuestión de la identidad es, antes que nada, un problema de la personalidad:

Llegamos a ser nosotros mismos a través de un proceso de identificaciones (alineaciones) interiorizadas (Tortosa 1992).

Los objetos de identificación son muy variados y uno de los papeles del proceso de enculturación o socialización es proponer dichos objetos al sujeto. Pues bien, parece aconsejable que los individuos no se identifiquen con sólo uno de los posibles objetos sociales de identificación (sea el partido político, la nación, el club o el equipo de fútbol), sino que se les propongan múltiples objetos sin excluir a la humanidad y a la naturaleza.

Con ello no sólo se obtienen personalidades más ricas, sino que se disminuye la probabilidad de comportamientos fanáticos. En este mismo terreno de la educación están los planteamientos, en los que mucho se ha avanzado, de la educación para la paz y la educación intercultural que compensen el casi monopolio que los medios de comunicación en general y la televisión en particular tienen a la hora de proponer la versión *correcta* del asunto, para no acabar en una sociedad de pensamiento único (Chomski y Ramonet 1996).

REFERENCIAS

- AA.VV., 1996. *Cultura de la tolerancia*. Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz.
- ARANZADI, J., 1991. Racismo y piedad. Reflexiones sobre un judío y un chimpancé. *Claves de Razón Práctica*, 13.
- CALVO BUEZAS, T., 1996. ¿Europa racista?. Educar en la solidaridad como respuesta. AA.VV., *Cultura de la Tolerancia*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 81-99.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1989. *Eurobarómetro. La opinión pública en la Comunidad Europea. Especial: Racismo y xenofobia*, Bruselas.
- COMPÁN VÁZQUEZ, D. y F. JIMÉNEZ BAUTISTA, 1995. Sobre la problemática general del mundo y sus alternativas en la mente de los estudiantes universitarios de Granada. *Cuadernos Geográficos*, 22-23, 123-150.
- CORTAZAR, J., 1981. Libertad y democracia para Argentina, *El País*, miércoles 8 de abril.

CHOMSKI, N. y I. RAMONET, 1996. *Cómo nos venden la moto*, Barcelona, Icaría-Más Madera.

FOUCAULT, M., 1992. *Genealogía del racismo*, Madrid, Ediciones La Piqueta.

JIMÉNEZ BAUTISTA, F., 1993. El valor de la diferencia: racismo y marginación. *IV Jornadas sobre la Mujer Gitana: Mujer y Racismo*. Granada, Asociación de Mujeres Gitanas ROMI, 1-15.

JIMÉNEZ BAUTISTA, F., 1994. Los estudiantes de la Universidad de Granada ante los problemas globales. SÁNCHEZ, J.A. et al. (eds.) *Paz y prospectiva. Problemas globales y futuro de la humanidad*. Granada, Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos/Universidad de Granada, 173-230.

JIMÉNEZ BAUTISTA, F., 1996. El racismo en Granada. Avance de resultados del Proyecto: "Ciudades contra el Racismo. Granada, Ciudad Integradora". SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A., JIMÉNEZ BAUTISTA, F. et al. (eds.) *Granada, ciudad integradora. Ciudades contra el racismo*, Granada, Ayuntamiento de Granada/SEPC.

LAMO DE ESPINOSA, E. (ed.) 1995 *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Madrid, Alianza Editorial.

LARROSA BONDÍA, J., 1993. Epílogo. El papel de la educación en una sociedad multicultural. AA.VV., *El interculturalismo en el currículum. El racismo*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia/Associació de Mestres Rosa Sensat, 116-120.

LEWONTIN, R.C., S. ROSE y L.J. KAMIN, 1986. *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, Barcelona, Grijaldo-Mondadori.

PETRAS, J., 1996. Informe. Qué ha pasado en España, *Ajoblanco*, Marzo, 41-56.

RODRÍGUEZ, D. y otros, 1996. Valores y participación política en los adolescentes españoles, *Psicología Política ...*, mayo, (en prensa).

SERRANO, G. y otros, 1996. Perfil psicosocial de los adolescentes españoles, *Psicothema*, 1, 8 (en prensa).

TOFFLER, A., 1994. *Las guerras del futuro. La supervivencia en el alba del siglo XXI*. Barcelona, Plaza & Janes.

TORTOSA, J.M., 1992. La cuestión de la identidad en las Ciencias Sociales contemporáneas. AA.VV., *Escritos de teoría sociológica en homenaje a L. Rodríguez Zúñiga*, Madrid, CIS, 1.111-1.126.

TYLOR, E.B., 1977. *Cultura primitiva I Los orígenes de la cultura*. Madrid, Ayuso.

VALDÉS, M., 1991. Inmigración y racismo. Aproximación conceptual desde la antropología. *Revista de Trabajo Social*, 123.

ZAMORA ACOSTA, E., 1996. Juventud y cultura juvenil en la 'sociedad de consumo'. A propósito de los jóvenes andaluces de los 90. *Fundamentos de Antropología*, 4 y 5, 231-249.

LOS MORISCOS: EJEMPLO HISTÓRICO DE EXCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Miguel BEAS MIRANDA

Departamento de Pedagogía
Universidad de Granada

Es cierto que el tema morisco no es “el tema” por excelencia de la España del Siglo XVI, hay otros muchos en los que se inserta y dentro de los que cobra sentido; pero no es menos cierto que frecuentemente pasamos por alto los hechos más desagradables de nuestro pasado, en este caso el genocidio cultural y humano realizado con la población morisca. Por otro lado, este tema puede ser analizado desde distintos ángulos, todos ellos interrelacionados; consecuentemente, resulta imprescindible tener en cuenta el contexto histórico que da sentido a dicho problema; sin embargo, somos conscientes que en esta pequeña contribución es suficiente con que apuntemos unas breves reseñas del marco histórico y que nos polaricemos directamente en el objeto de nuestro estudio.

Quiero resaltar también que en modo alguno nos adentraremos en una historia lineal; aunque esta secuencia histórica tenga un principio, un aparente y progresivo deterioro de las relaciones cristiano-moriscas y un final cronológico, no es menos cierto que debemos acercarnos desde múltiples perspectivas; presenta unas raíces fasciculadas, es decir, no existe una sola principal que motive el inicio, desarrollo y fin de esta cuestión. Este tema nos habla de dos comunidades que habían tenido relaciones multiseculares; que, llegado el momento, pudiendo aniquilar una a la otra, se prefirió la vía de los pactos reflejados en las capitulaciones; por tanto, para comprender esta parte de nuestra historia buscaremos algunas respuestas que contribuyan al esclarecimiento del cambio de actitud en la sociedad cristiana de manera que se imposibilitara una coexistencia entre las dos comunidades.

Este tema está relacionado con la intolerancia y la descalificación religiosa, la comprensión entre los pueblos, la guerra santa, los movimientos integristas, la solidaridad en la diferenciación... y tantos temas tan actuales de los que el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, como especialista en temas educativos, debe implicarse y posicionarse. Se trata, como dice Edward H. Carr (1991, 202), hablando del historiador de que el alumnado ejercite la razón de manera que le permita comprender el mundo que le rodea y actuar sobre él; de que pro-

voque el interés por descifrar los modernos métodos de persuasión y adoctrinamiento. El pasado granadino, el presente y el futuro están vinculados en la interminable cadena de la historia. Hoy es tema de debate en la comunidad granadina la construcción de una mezquita en el Albaicín o el cementerio musulmán; los matrimonios mixtos; el temas de las pateras y los inmigrantes ilegales, el de las minorías étnicas, religiosas, culturales; el tema de los transeúntes... en fin, el de los marginados y silenciados. Tema, por tanto, con ramificaciones actuales y que han de analizarse desde el punto de vista del presente.

1. LOS MORISCOS

El problema morisco presenta una delimitación temporal concreta: su origen lo podemos situar en torno a 1485-1492, final de la Reconquista y la transformación de los musulmanes en mudéjares¹; la conversión forzosa de los mudéjares 1499-1502 para los que residían en dominios de la Corona de Castilla, y entre 1520 y 1525 para quienes lo hacían en la Corona de Aragón), hará que se transformen en moriscos; finalmente, la solución definitiva, su expulsión, se producirá entre 1609 y 1614.

Así pues, hasta enero de 1500 no podemos hablar con propiedad de moriscos puesto que los musulmanes, ya vencidos, coexisten y algunos conviven con la comunidad cristiana, son mudéjares; bien es cierto que se transgreden las capitulaciones firmadas, que habían sido más generosas con los vencidos a medida que se acercaba el final de la guerra, y las protestas musulmanas y las intransigencias entre ambos grupos cada vez se harán más ostensibles. Será a partir de 1500, cuando se intenta zanjar de una forma definitiva el problema dándoles a escoger entre la conversión al cristianismo o el destierro, cuando se debe hablar de moriscos.

2. HISTORICISMO Y CRÍTICA DE LAS FUENTES

A veces, la historia se enfoca desde un punto de vista muy simplista cuyo objetivo no es otro que la pervivencia de las ideologías dominantes; resulta frecuente observar en numerosos textos cómo subyace una visión histórica lineal, de progreso continuo de la humanidad que cons-

¹ Mudéjar: Musulmán que vivía en territorio administrado por los cristianos y que conservaba su religión musulmana.

tantemente se supera en la conquista de nuevos y superiores objetivos. Esta visión histórica academicista, pretende presentarnos a Europa o a América del Norte como la cuna de la democracia, de la civilización, de la cultura y se define en contraposición con el Sur y con el Tercer Mundo donde reina el caos, la tiranía y los derechos humanos brillan por su ausencia. La función legitimadora de la historia no sólo no ha concluido, sino que permanece en algunos de los historiadores oficialistas actuales y en no pocos textos escolares.

Existen historiadores que siguen escribiendo no como una expresión de un desarrollo científico, sino con una clara finalidad política y de manipulación educativa: crear o recrear una identidad nacional. Los resultados perversos están claros: xenofobia, persiste la marginación de las minorías o mayorías silenciadas, dogmatismo, intransigencia cultural, religiosa o política... Cada nacionalidad desea que se escriba una historia en función de sus intereses políticos y para ello, no duda en deformar la realidad;

el resultado es la producción de un discurso nacionalista típico, el de los milenarios, el de los grandes personajes salvadores de pueblos, el de los monumentos pesados y el de las victorias imaginarias contra enemigos también imaginarios (Leiberich 1991, 17).

El problema de la identificación nacional genera la necesidad de crearse rápidamente un pasado creíble para anclarse en la historia en función de la ideología dominante. En general y conscientes de las deformaciones que implica toda simplificación, el tema del nacionalismo es tratado en la actualidad de forma dual: unos opinan que la humanidad se ha hallado siempre dividida de manera natural en pueblos o naciones reconocibles por rasgos externos patentes como la lengua, raza, espacios, religión, pasado histórico e incluso algunos, como los fascistas, consideraban como signo de identidad nacional el "destino providencial". La historiografía más crítica, por el contrario, considera el nacionalismo como un sentimiento que ha de ser inculcado por los Estados para asegurarse la adhesión de la población y en definitiva la garantía de su legitimidad.

Según Álvarez Junco, las líneas de investigación más recientes que se pueden englobar dentro del segundo grupo aludido, aunque diversas, coinciden en, al menos, dos rasgos comunes: la tendencia a relativizar el nacionalismo, a reducir su lugar en la historia humana y considerarlo como un producto, bastante reciente, de la modernidad; en segundo lugar, coinciden en la artificialidad de las identidades nacionales (Álvarez 1994, 63-81). El nacionalismo está ahí, es una fuerza viva, un modelo cultural que precedió a la modernidad; por otro lado es un término ambiguo, un concepto englobador en el que se incluye la formación de

la identidad nacional, su expansión entre el conjunto social, la ideología nacionalista, el patriotismo como lealtad al país, e incluso la xenofobia (Álvarez 1994, 76). Sea como sea, corresponde a los historiadores su análisis y comprensión en un proceso desmitificador de la realidad. Teniendo en cuenta estas premisas, consideramos que parte de la historiografía morisca y la mayor parte de los textos escolares que nos hablan de ellos abundan en tópicos nacionalistas que fomentan actitudes de intolerancia con los diferentes.

Por todo ello, urge una *crítica de las fuentes*; suele ocurrir que con frecuencia olvidamos su origen o no nos planteamos su análisis. Como ha señalado Edward H. Carr,

la creencia en un núcleo óseo de hechos históricos existentes objetivamente y con independencia de la interpretación del historiador es una falacia absurda, pero difícilísima de desarraigar (Carr 1991, 55).

En el caso que nos ocupa, las fuentes que nos hablan de los moriscos están mediatizadas por la versión oficialista que justifica las medidas adoptadas, encomia a quienes tomaron las decisiones y denigra a los nuevos conversos; o por el contrario, surgen de la desesperación de un pueblo humillado, maltratado y exiliado que se expresa con ferocidad y que explica con rencor el problema morisco. La historia que se refleja en la literatura aljamiada².

es una historia de vencidos, polémicamente creada en medio de los vencedores, con cierta remota semejanza a la del indio tras la conquista, y a cuya provincia aljamiada ha podido aplicársele el concepto de anti-crónica de un mundo en liquidación (Marquez 1991, 42).

Era la voz de quienes pretendían la labor imposible de detener la historia, de quienes querían seguir siendo orientales en pleno siglo XVI, en un medio adverso y con un sistema inquisitorial cada vez más sólido. Es la historia relatada por los vencedores y los vencidos; por los buenos o por los malos.

En ambos casos se produce una distorsión deliberada de los hechos y reclaman un desmontaje de su mecanismo propagandístico. Márquez Villanueva, entre otros, ya ha señalado algunas orientaciones en este sentido destacando el envenenamiento de las fuentes oficiales y de las originadas por los expulsados. Hecha en falta la escasez de fuentes ori-

² Aljamiado: Escrito en aljamía. Textos moriscos en romance, pero transcritos con caracteres árabes.

ginadas por el pueblo en litigio y la de otras visiones centradas en el campo arabista ya que en su mayoría fueron destruidas por temor a que la publicidad de sus opiniones y de sus señas de identidad diesen paso a represalias de quienes controlaban el poder. Sin embargo, urge analizar las fuentes existentes desde ópticas distintas a las realizadas hasta el momento; así, por ejemplo, en los procesos del Santo Oficio constatamos numerosas denuncias a raíz de haber rehusado el morisco probar carnes porcinas en el curso de una comida. Está claro que la carne de cerdo estaba prohibida para los musulmanes y no para los cristianos constituyendo una prueba de la identidad de ambos.

Cabe insistir entonces en lo agudo del problema religioso como semilla de discordia, pero también sería lícito señalar cómo aquél surge de una básica situación vital en que unos y otros se sientan a comer juntos, como un mismo pueblo. Las comidas en que no se suscitaban tales suspicacias carecen del mismo rastro documental y es como si no constituyeran también un dato digno de ser tenido en cuenta (Márquez 1991, 170).

El profesor Barrios Aguilera ha realizado un certero análisis de las fuentes que nos hablan de los mártires de la Alpujarra indicando, entre otras cuestiones, cómo el hecho martirial alpujarreño ha sido instrumentalizado como medio de propaganda contrarreformista; como elemento de cohesión ideológica entre los repobladores; como recurso recristianizador y evangelizador, de forma recurrente, por fuerzas reaccionarias y conservadoras; añada, además, que si bien existe un fundamento real, los apologistas lo desvirtúan tendenciosamente magnificando o silenciando algunos hechos (Barrios 1993, XLVI-XLVII).

3. PROCESO HISTÓRICO

Hablar de los moriscos no es hablar de la historia de un pueblo aislado que nace en 1500 y concluye en 1609-14; ese pueblo estaba interrelacionado y convivía con otros grupos humanos, llámense castellanos, aragoneses, valencianos o catalanes, y cuyas raíces culturales y antropológicas se nutren de una larga tradición hispanomusulmana. Por ello, no debemos perder de vista que la parcelación cronológica no implica que realicemos un aislamiento imposible, y en cualquier caso "contra natura", de un pueblo que vivía y sentía el ambiente peninsular por doquier.

3.1. Quiebra del estatuto mudéjar

Aunque las personas que pasaron del estatuto musulmán al mudéjar y después al morisco fueran las mismas e incluso no hubiesen experimentado cambios significativos en sus formas de vida y en su cultura,

el contexto jurídico era muy distinto. La presión de los vencedores se hizo cada vez más agobiante sobre un grupo que progresivamente fue haciéndose más minoritario. La incompatibilidad a nivel institucional de ambas comunidades se hará ostensible desde el mismo año de la toma de Granada.

Sin embargo, Márquez Villanueva habla de la familiaridad con la que generalmente se trataban los miembros de las tres comunidades religiosas, que asistían gozosos, por ejemplo, a circuncisiones y bautizos o los numerosos matrimonios mixtos existentes. Plantea la hipótesis de que el problema morisco como problema nacional surge tras una ruptura con las formas sociales de convivencia que habían perdurado hasta finales del siglo XV. Pero no todos los historiadores opinan igual. Para D. Antonio Domínguez Ortiz,

la convivencia en la Granada nazarí era un mito puesto que allí no había más comunidad que la islámica; los judíos eran pocos y mal considerados y los cristianos se reducían a unos centenares de cautivos. No consta que en la Granada de Muley Hacén y Boabdil hubiera iglesias ni sinagogas. Por tanto, la convivencia no era buena ni mala; simplemente, no existía tal convivencia... La vida de los mozárabes en territorio musulmán, la de los mudéjares en los reinos cristianos y la de los judíos en todas partes estaba marcada por la discriminación tributaria, la inferioridad legal, la altiva condescendencia de los unos y la humillación permanente de los otros (Domínguez 1992, 50).

No obstante, habría que distinguir entre la convivencia institucional, que está claro que no la podía haber entre la comunidad islámica y la cristiana, y otra local, vecinal y cotidiana en cuyo seno sí creemos que existió como se demuestra en fiestas, trabajo, mercados, casamientos etc. (La Parra 1992, 143-175). Pero por encima de criterios religiosos y de prejuicios se debe reconocer la españolidad integral del morisco.

Y es sólo entonces cuando, abolida unilateral y violentamente la «solución» mudéjar, surge el «problema» morisco. Lo que hoy consideramos como esencia de españolidad y catolicismo, no fue, pues, sino un bandazo radical con que a fines del siglo XV se puso violento e innecesario fin a cierto «ser» nacional de impecables credenciales (Márquez 1991, 7).

El elemento distorsionador fue la propuesta de conversión forzosa encabezada por el cardenal Cisneros; este hecho lo podemos considerar como el detonante de la primera sublevación granadina, la de los mudéjares del Albaicín el 18 de diciembre de 1499. Esta actitud de imposición de los métodos expeditivos chocaba frontalmente con la mantenida por el primer arzobispo de Granada, fray Hernando de Talavera, más lenta y persuasiva; aunque en el fondo, ambos persiguieran la misma finalidad: la plena integración por absorción de la comunidad islámica, desarraigándolos de su cultura.

3.2. Imposición del catolicismo

Tras la conversión forzosa de los mudéjares granadinos (1500-1502), se quiebra la “convivencia” medieval que, con altibajos, habían mantenido musulmanes y cristianos. Tras la imposición del catolicismo se intentó practicar una política de “conversión sincera” desde (1500 a 1510) mediante la creación de una red de iglesias y la organización de misiones de manera que se facilitaran las acciones catequéticas. En esos años, se renuevan las promesas de respeto a su cultura que no sean de dominio estrictamente religioso como práctica del baño, vestidos, mantenimiento de carniceros y pescadores propios, zambras...

Tras el error de separación artificial entre cultura y religión, vendrá el lógico fracaso de la política religiosa; por una parte, los moriscos creerían que con bautizarse, los dejarían en paz; por otra, las autoridades cristianas habían confiado en exceso en el poder del barniz catequético para extirpar el Islam. Ambos sufrieron un terrible equívoco. Muy pronto, en 1511, empieza a cerrarse la maquinaria represiva con normas no sólo de control religioso, sino de sometimiento forzoso.

En este sentido, son fundamentales las conclusiones de la Congregación de la Capilla Real publicadas el 7 de diciembre de 1526 y que se había reunido por iniciativa real. A partir de ahí podemos hablar de la “crónica de una muerte anunciada”. Es el documento que confirma la pena de muerte para la civilización musulmana que permanecía en España; en él se niega todo particularismo o cualquier símbolo morisco: la lengua árabe, los vestidos, alhajas, la circuncisión, la manera ritual de matar los animales de consumo... y se instituye en Granada un tribunal de la Inquisición. Ya no se adoptan medidas sólo de carácter religioso; la cultura se considera como parte integrante e identificadora del islamismo. “En un primer momento había sido rechazado el *Infiel*; en adelante lo sería simplemente el *Otro*” (Domínguez 1989, 22). O como ha dicho Julio Caro Baroja, “el objeto era llegar a la ‘unificación’, a la ‘indiferenciación’ rápidamente” (Caro 1991, 53).

Así pues, del ideal de la asimilación, las autoridades cristianas pasarán a la discriminación de todo lo morisco; como ejemplos, citemos cómo se distinguirá en adelante entre cristianos viejos y nuevos, entre verdaderos y falsos; o cómo se les impone una serie de impuestos específicos a los moriscos (denominados farda), para, entre otras razones, construir el palacio de Carlos V o mantener la guardia de la costa. A nivel popular, el antagonismo entre las dos comunidades era muy vivo. Teóricamente, desde 1526 ya no quedan musulmanes en suelo español. Pero lo que estaba en juego era la existencia misma de esta minoría.

No obstante, el hecho de que Carlos V tuviera conocimiento *in situ* de todas las vejaciones y exacciones a que eran sometidos los moriscos, su

carácter irenista en la primera fase de su gobierno y el que los moriscos compraran un aplazamiento de 40 años de las medidas por un importe de 80.000 ducados, provocaron el aplazamiento de la pena de muerte de la civilización musulmana. Sin embargo, Felipe II no aceptará más prórogas aunque las cantidades económicas ofertadas fueron muy superiores; lo que demuestra que, pese a la asfixia económica en la que vivía el Estado español en la segunda mitad del siglo XVI, las razones económicas no eran suficientes como para determinar las decisiones políticas. Se debe recordar que no todos los cristianos estaban a favor de que se aplicasen estas medidas, sobre todo los señores de Aragón, Cataluña y Valencia que tuviesen moriscos a su servicio ya que sin ellos, disminuirían sus rentas, la población y la rentabilidad de sus fincas.

Como los hechos demuestran, fracasará la política asimiladora; por una parte, la mayoría del clero carecía de la preparación adecuada para poder llevar a cabo la tarea evangelizadora entre los moriscos; por otra, éstos se resisten a perder su identidad y conservan sus costumbres y prácticas. Ambas comunidades se soportan, pero no se respetan. Se incorporan otros elementos distorsionadores del problema: algunos moriscos recurrieron al bandidaje (se les denominaba también salteadores o monfíes) y la piratería como "modus vivendi"; a partir de la década de los cincuenta, los cronistas oficiales relatan cómo algunos moriscos no sólo aparecen, sino que en ocasiones actúan como una quinta columna musulmana en el interior del territorio susceptible de facilitar y apoyar un ataque enemigo turco o berberisco; los moriscos eran sospechosos, también, de tener contactos con los protestantes y con cualquier enemigo español. La política de control y de represión provocará el levantamiento de los moriscos del reino de Granada el 24 de diciembre de 1568 y su posterior diáspora.

En adelante se seguirá una política de represión y de aculturación forzosa: se prohíben los matrimonios mixtos, se desarman a los moriscos, se controlan las residencias y se prohíben los desplazamientos; no faltan propuestas, bien es cierto que en ningún caso generalizadas, de preladados y consejeros reales tan terribles como la castración, marcarlos, raptar a todos los niños menores de seis años y confiar su guarda a cristianos viejos, la deportación a una isla, trabajos en minas y galeras o el exterminio para evitar que aumentase el número de enemigos en el exterior. La opinión de los fanáticos y los exaltados, como la del Patriarca Ribera, era mucho más ruidosa que la de los moderados que era, sin duda, la más numerosa. Por contra, los moriscos, cada vez más acosados se encierran en sí mismos haciéndose más irreductibles. Considerados los inconvenientes económicos y religiosos, pérdida definitiva de sus almas, y los beneficios que aportaría la expulsión como la paz y la unidad, el caso es que se preferirá esta última ejecutándose de 1609 a 1614.

3.3. Expulsión de los moriscos

La expulsión de los moriscos entre 1609-1614 no está ni mucho menos aclarada; como señalan Domínguez Ortiz y Bernard Vincent

en la decisión de Felipe III tuvo que influir la opinión del duque de Lerma (que al parecer fue muy fluctuante), de la Reina, partidaria de la expulsión, de algunos altos dignatarios eclesiásticos, que defendían igual medida, mientras los muchos adversos o indiferentes no se movían con igual actividad; y también, con gran peso, el parecer del elemento político-militar representado en el Consejo de Estado, en el que hubo siempre variedad de opiniones, pero inclinándose hacia una solución radical por motivos de seguridad nacional (Domínguez 1989, 162).

El fondo de la cuestión, como señalan estos autores, es que si la minoría morisca suscitaba recelos y aprensiones era porque se la consideraba inasimilable; consecuentemente, ante el fracaso de su integración sociocultural, no sólo serán considerados extraños, sino que se les perseguirá. “La raíz última de su marginación era religiosa, pero en torno a este núcleo religioso giraba todo un modo de ser y vivir” (Domínguez 1989, 163).

Las fuentes oficialistas reflejan una “verdadera campaña de propaganda en sentido moderno, nacida al calor de la España oficial y cristiano-vieja” (Márquez 1991, 102). Casi todos los argumentos que pretenden justificar la expulsión aparecen en la obra seminal del dominico valenciano Jaime Bleda *Defensio Fidei* de 1610, que después se irán repitiendo en las obras posteriores. Contando con los recursos historiográficos actuales, es fácil observar cómo falsean, adulan y mienten con descaro con objeto de influir en una amplia opinión social adversa.

La expulsión ha sido considerada como continuidad de la Reconquista; argumentar los beneficios religiosos y políticos que produjo y sopesarlos por encima de los económicos sirve para aliviar la conciencia de quienes se consideran defensores de los verdaderos valores patrios. En este sentido, Márquez Villanueva cita a Manuel Danvila (1830-1906) quien decía:

Luchó la humanidad y la religión y salió ésta vencedora. España perdió sus hijos más laboriosos... para ningún morisco hubo piedad ni misericordia; pero la unidad religiosa apareció radiante y esplendorosa en el cielo de España, y dichoso el país que es uno en todos sus grandes sentimientos (Danvila 1889, 320).

Menéndez Pelayo en su *Historia de los heterodoxos españoles*, opinaba que en 1609 se decidió cortar «aquel miembro podrido del cuerpo de

la nacionalidad española»; o como defendía Pascual Boronat, tampoco se perdía tanto con la expulsión de los moriscos.³

Márquez Villanueva, mediante un análisis muy exhaustivo, desarbolla el legado de la historiografía del siglo XIX haciendo añicos el triple mito de la *unidad nacional* antimorisca, del morisco *inasimilable* para la religión y cultura de los españoles y de su *conspiración* permanente. Constatà cómo el siglo XIX elaboró su esquema nacionalista y neoapologético a base de una atención casi exclusiva a fuentes de naturaleza oficial minutas del Consejo de Estado, correspondencia y memoriales del patriarca Ribera, publicistas de la expulsión e introduciendo no pocas insuficiencias, ligerezas y prejuicios. Llega a la conclusión de que en primer lugar, la expulsión se realizó sin el respaldo corporativo del episcopado, de parte de la nobleza, ni aún de la Inquisición, sino que fue una obra de una archiminoría de eclesiásticos y políticos en ejercicio de *todo* el poder.⁴ En segundo lugar, la asimilación implica un proceso paulatino de adaptación que se contradice con la política "cisneriana" de bautismo forzado y desislamización por pragmática, o lo que es igual, la política que se aplicó a los moriscos no fue asimiladora, sino de persecución religiosa y genocidio cultural. Además, la "apostasía" de los moriscos fue desde luego mayoritaria, pero no universal. Conversos sinceros los hubo en todo momento, con independencia de que resulte imposible reconstruir cifras ni estadísticas, como se constata por la continuada presencia de sacerdotes de origen morisco. Había cristianos arrolladoramente atraídos por el islamismo, porque de veras existía asimilación y obraba en ambos sentidos ¿cómo encajar si no los matrimonios mixtos?. En tercer lugar, el mito conspiratorio nos dibuja a los moriscos como un semi-llero de conspiraciones, quintacolumnistas y aliados naturales de todo enemigo exterior de España.

³ "Y al cabo ¿qué monumentos han dejado su decantada civilización árabe? Fuera de la muelle Alhambra, con su arquitectura de bajo vuelo, muy inferior a la romana y a la cristiana; con su decorado entretenido, minucioso, chino; hecho, no en el duro mármol o alabastro, sino en dócil y blanda pasta, donde brillan por su ausencia las demás artes; fuera de esa Alhambra, útil solamente para sultanes y huríes que quisieron tener allí su paraíso, que es el ejemplar más perfecto y acabado que marca el apogeo del arte arabesco... En el reino de Granada y en su adorada capital, ¿qué dejaron? Casas sin luces, de malas tapias, hechas con cal y piedras recogidas sin labor; calles estrechísimas y tortuosas, sin sol ni ventilación, escondrijos de todo crimen, nidos de toda suciedad, focos de todo contagio" (Boronat y Barrachina 1901 citado por Márquez 1991, 115).

⁴ En este sentido, Julio Caro Baroja (1991, 54-57) confirma esta teoría reflejando igualmente la posición de las distintas clases de cristianos nobleza alta y cortesana, la hidalguía rural, (la clase de los villanos y el pueblo) respecto a los moriscos.

Sin embargo, Márquez Villanueva comprueba cómo los moriscos gozaron de escaso aprecio en el exterior y más bien eran considerados como musulmanes de segunda o tercera clase y como pueblo humillado y esclavo. La idea de una invasión musulmana fue utilizada como un instrumento de propaganda oficialista, como catapulta de odios y para despertar por doquier un horror instintivo que aglutinara a los cristianos contra los moriscos.

La decisión de la expulsión de manera que no quedase en suelo hispano ni un solo representante de aquella raza, ni bueno ni malo, fue una determinación personal de Felipe III asesorado por el duque de Lerma, que arrastró a los demás miembros del Consejo, y por la reina. El destierro fue presentado a la opinión pública como una medida tomada en virtud de una sentencia justa, basada en la infidelidad y en la traición de esta minoría cultural; las razones esgrimidas eran tanto de índole religiosa como política. El número de moriscos expulsados de España, según Domínguez Ortiz y Bernard Vincent rondaría las 300.000 personas, más otras diez o doce mil muertas en las rebeliones de Valencia y en las fatigas de las caminatas hasta los puntos de embarque.

Este terrible suceso no ha sido considerado por la historiografía española de igual forma que otros similares.

En medio de tanta lamentación y tanto grito puesto en el cielo a cuenta de los indios, nadie guarda el menor recuerdo para el total genocidio de los moriscos. No encontraron éstos ningún Las Casas y nadie vierte hoy una lágrima por su destino (Márquez 1991, 9).

Como dice Márquez Villanueva, en modo alguno se trata de convocar a un aplazado velatorio del pueblo morisco, pero sí a un análisis que favorezca el desarrollo de una mayor comprensión de los resortes humanos utilizados para la aculturación por una parte y para alimentar el tenue rescoldo de sus señas de identidad, por otra, antes de que se produjera el genocidio final.

4. ALGUNAS CUESTIONES ÉTNICAS

Es difícil precisar la *identificación de los moriscos* ¿quiénes eran considerados como tales? ¿qué criterios étnicos, religiosos o culturales se aplicaban para la denominación de morisco?. El problema es muy complejo, sobre todo por el hecho de que los moriscos eran oficialmente cristianos; existen casos de matrimonios mixtos en los que no siempre son tratados de igual forma por los cristianos. La distinción entre la población morisca y la cristiana vieja de muchos pueblos de Granada, Almería

y Murcia, era más bien de tipo social, no biológico y se hacía teniendo en cuenta la ascendencia masculina y la religión del padre. Entre ellos, componían una sociedad muy abigarrada: desde miembros de antiguos linajes reales a humildes negros cuyos ascendientes habían sido esclavos; desde alfaquíes con fama de santos, hasta renegados y sospechosos; podemos hablar de una población segmentada según su posición económica, la división del trabajo social, el medio geográfico y su linaje; la vida que, por ejemplo, llevaba un morisco adinerado y sus preocupaciones socioeconómicas se parecía poco a la de la mayor parte de condición pobre, o la de éstos con los moriscos esclavos.

Si tuviésemos que destacar la característica más sobresaliente de la minoría morisca no dudaríamos en señalar el aspecto religioso; constituían una comunidad no uniforme socialmente, cuyos rasgos característicos son su ascendencia mora y su pertenencia al Islam y que sin embargo, al ser minoría, no se les respetaron sus diferencias. Es una comunidad plenamente islámica, así debemos considerarla, a la que la mayoría social pretendió imponer una cultura cristiana mediante métodos persuasivos o a la fuerza y que para defender su identidad, prefirieron enquistarse a evolucionar. Por tanto, uno de los elementos claves que caracterizan a los moriscos es su *religiosidad islámica* que, según las investigaciones de los más prestigiosos historiadores del tema, no dejaron de practicar. Esta premisa no debemos perderla de vista ya que era el elemento más significativo de su cultura, tanto para los cristianos como para los moriscos; por ello, éstos pretendieron mantener viva la llama de su religiosidad islámica en la penumbra de la *intimidación* y las autoridades castellanas, cualquiera que fuese su talante religioso, el fin era la *cristianización del morisco* y “salvarlos” del pozo del Islam.

Uno de los tópicos que se han utilizado con mayor frecuencia al referirse a los moriscos es su *pertinacia* en la observancia de las prácticas islámicas.⁵ Está claro que no se mide con el mismo rasero la perseverancia en la fe cristiana y en la fe musulmana; lo que para unos es signo de santidad, para otros es prueba inequívoca de tozudez y del alto grado en que tienen arraigado el mal en sus corazones. Dos parámetros aplicables a un mismo fenómeno religioso, pero con distinto resultado según se asignaran a una u otra creencia. Por este motivo si los moriscos, por

⁵ De las numerosas citas que incluye el padre Longás respecto a este tema expondré parte de una de ellas. “Con aver más de cincuenta y seis años que fueron recibidos al gremio de la iglesia parece que están peores y más pertinaces aora que nunca; porque se vee claro que los que han nacido después, están tan enseñados y encaminados en las cosas de la secta de Mahoma como si tubieran alfaquíes y mezquitas públicas; y, en las cosas que exteriormente han de hazer para parecer christianos, tan remissos, que se entiende clara y manifestamente las hazen por temor y sin devoción alguna; y quan-

ejemplo, permanecían indiferentes ante los sacramentos o la Cruz, era prueba inequívoca de hasta qué punto llegaban sus escandalosas herejías y tenían arraigado el mal; sin embargo, el Ramadán o las festividades establecidas en el Corán eran tildados como ritos bestiales y bárbaras supersticiones. Pero no nos vayamos al otro extremo ni nos llamemos a engaños: en el seno de ambas comunidades anidaba la misma incompreensión; sólo se diferenciaban en que unos eran mayoría dominante y otros, minoría dominada. Ambos grupos sociales eran incapaces de comprender las razones de los otros.

Los moriscos, en general, podríamos decir que eran considerados como buenas personas, con destacadas cualidades excepto en lo fundamental: su religiosidad.

No eran moros declarados, sino herejes ocultos, en quien faltaba la fe y abundaba el bautismo; tenían buenas obras morales, mucha verdad en tratos y contratos, gran caridad con sus pobres; pocos ociosos, todos trabajadores, pero poca devoción con los domingos y fiestas de la Iglesia, y menos con los Santos Sacramentos della (Bermúdez 1638, 238).

El mismo autor repite esta idea en otra obra suya prestigiándola al ponerla en boca del arzobispo granadino Fray Hernando de Talavera:

Para ser buenos cristianos éstos [los moriscos] y nosotros, habían de tomar ellos de nuestra Fe y nosotros de sus buenas obras (Bermúdez 1608, 91).

Es decir, los elementos distintivos fundamentales de los moriscos, sus luces y sombras, se presentan *inextricablemente* unidas con su religiosidad. Es ésta la que transforma en negativas incluso las obras catalogadas como dignas de encomio para los cristianos.

Según los ideales de la sociedad cristiana, la laboriosidad, la frugalidad y la fecundidad de la familia son otros tantos bienes y virtudes. Ahora bien, estas mismas virtudes sirven de bandera contra los moriscos y no sólo porque la laboriosidad, la frugalidad y la fecundidad les fortalecían, sino también porque en el «grado» en que ellos las tenían se consideraban como

do caen sus romadanes, Pascuas y otras fiestas que tenían siendo moros, las ayunan y guardan públicamente. Y parece ha hecho en ellos poco efecto el rigor que el Santo Oficio ha usado en su castigo; pues estando muchos dellos presos en sus cárceles, de pocos años a esta parte, ayunaban los romadanes y hazían çala oración y otras cermonias de moros. Y los que han sido relaxados a la justicia seglar han muerto sin demostración alguna de christianos, y muchos dellos declarados moros pertinaces en su secta; y se a visto y entendido que dello han recibido grandíssimo contento los otros, y aun se a dicho públicamente que a los que assí murieron les celebran fiestas como lo haze la Iglesia por los mártires..." (Longas 1990, LXI).

vicios: la laboriosidad estaba producida por cicatería, la frugalidad era avaricia, la fecundidad resultado de la lujuria (Caro Baroja 1991, 215).

Así pues, para un creyente musulmán, igual que para el cristiano, las obras se correlacionan con la fe y es ésta la que otorga carta de naturaleza a las obras. Sin embargo, serán los cristianos viejos, que manejan todos los resortes del poder, los que legitimen tal o cual acción e incluso, como ha destacado Tomás y Valiente, los que apliquen la pena que merece un delincuente en función del grupo social al que se pertenezca (Tomas y Valiente 1969).

En el Siglo XVI confluyen una serie de *elementos que resaltan y agravan el problema morisco en su aspecto religioso*. La religión era uno de los pilares sobre los que se sustentaba la monarquía tanto de Castilla como de Aragón; la grandeza de la monarquía se acrecentaba y robustecía por la propagación de la fe cristiana. Se crea, además, el tribunal de la Santa Inquisición para velar por la observancia religiosa de los conversos. La lucha contra los herejes, contra los protestantes o contra los infieles es una razón de Estado. Sin embargo, no se adoptó la misma política entre los distintos focos del problema religioso (moriscos, judíos y protestantes), ni fue perseverante a lo largo del siglo XVI. Como ha dicho el padre Longás, “ni se adoptó de antemano un plan, ni se siguió una política fija” (Longás 1990, LXI). A mediados del siglo XVI, el sentimiento religioso se exacerba celebrándose el Concilio de Trento y numerosos Concilios provinciales en España. El éxito de la evangelización americana, contrasta con el fracaso de la cristianización morisca que por ser forzosa, impuesta, la practicaron sólo en apariencia. Teniendo en cuenta todos estos elementos el problema religioso de la minoría morisca se acrecienta con el tiempo y simultáneamente se hace más hiriente e incomprensible para quienes no quisieron o no pudieron enfocarlo desde una óptica de la diferenciación que no de la igualdad ni del sometimiento.

Como ha dicho Julio Caro Baroja, la determinación del grupo étnico de los moriscos se ha hecho, en gran parte, a base de *criterios religiosos* asociados, no sin malicia, con otros biológicos, físicos y culturales. Los resultados son catastróficos por cuanto implican una exclusión de principios de convivencia tan fundamentales como la igualdad, la tolerancia o la solidaridad. Es inquietante y sumamente peligroso que por comer o beber tal o cual alimento, por utilizar un ropaje determinado o por rezar a una divinidad la persona sea identificada, marginada o perseguida por quienes se creen acaparadores de la verdad. Sin embargo, debemos comprender las razones históricas que provocaron determinadas actitudes, aunque en ningún caso las justificamos, como por ejemplo, la discriminación a la que se vieron sometidos

los mahometanos y sus descendientes, considerándolos de raza infecta, impura, por lo mismo que son sectarios de Mahoma, y se equiparan a 'perros' en el habla popular, posibles aliados de los infieles, es decir los turcos, y de los herejes de Francia, país enemigo (Caro Baroja 1991, 13).

Por otro lado, conviene tener presente la actitud poco ejemplarizante de casi todos los clérigos respecto a los moriscos (Herrera 1971), preocupándose más de sus intereses existenciales que de la catequización de los moriscos; "podemos calibrar, en líneas generales, que ese intento de cristianización vino de un proletariado eclesiástico de escasa calidad pastoral" (Garrido 1975-76, 71).

5. LOS MORISCOS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Uno de nuestros objetivos como historiador es fomentar el análisis crítico de manera que nos facilite la comprensión e interpretación de los acontecimientos; por ello, no debemos pasar por alto un aspecto que consideramos fundamental como es la reflexión sobre la imagen de los moriscos que recibe el alumnado en los textos de 3º de BUP. Como ya hemos dicho en otro lugar,

el manual escolar, instrumento transmisor de conocimientos seleccionados y producto de unos determinados grupos sociales, se ocupa haciendo de perpetuar valores, tradiciones, normas y mitos, en cuanto signos de identidad de una y no de otra cultura (García Mínguez y Beas 1995, 15).

Los libros de texto generalizan la cultura, pero de una manera uniforme; son recursos de distribución de la cultura que podríamos denominar académica, la legítima, la sancionada por la Administración. Pretenden lograr una cierta armonía social, al proporcionar una información y una visión del mundo parecida para todos (Gimeno 1995, 79). Consideramos que la homogeneidad de materiales, sirve para la transmisión de una cultura normalizada con afanes de integración (Gimeno 1995, 82).

Partiendo de estas premisas analizamos el contenido de cinco manuales teniendo en cuenta para su elección una serie de criterios como su difusión en Andalucía, editoriales de ámbito nacional y otras regional, haber sido utilizadas por el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, no estar publicados en el mismo año, las fechas de edición van desde 1977 hasta 1989... De entrada, destaca la escasa importancia que para los autores de los textos tiene el tema de los moriscos, prácticamente silenciado en 7º de E.G.B.. ¿Acaso no interesa el tema por ser escabroso o por no ser significativo para la

comprensión del Siglo XVI español? Pero si la información es muy breve, la parcialidad en el análisis puede ser escasa o destacada. ¿Cómo se presentan los moriscos?.

El primer libro que analizamos (AA.VV. 1987), está confeccionado a base de documentos, de mapas, gráficas, etc., a los que le siguen una serie de cuestiones que el alumnado tiene que resolver. En principio parece que se pretende desarrollar la capacidad de análisis y de comprensión; sin embargo el tema se presenta de una forma tendenciosa al incluir un sólo documento y éste desde la óptica de los vencedores; pero más aún, se ofrece uno de los documentos más tendenciosos y parciales de cuantos se podían haber elegido: aquel en el que se decreta su expulsión el 22 de septiembre de 1609, incluyéndose, además, un dibujo de unos moriscos cuyo pie dice:

los moriscos se rebelaron en 1567 al renovarse las disposiciones de Carlos V prohibiéndoles el uso de la lengua árabe y sus vestidos tradicionales (Ibidem, 217).

Tras este material se presentan las siguientes actividades para que las realice el alumnado:

¿A qué se dedicaban los moriscos?

Explica algunas causas de la expulsión de los moriscos.

¿A qué reino afectaría más su expulsión? ¿A dónde se dirigieron? (Ibidem, 218).

Como contracuestiones podríamos preguntar de qué país eran los moriscos y si hay alguien capaz de interpretar algo teniendo en cuenta el resultado final silenciándose causas, opiniones, sentimientos...

En cuanto al segundo texto (AA. VV. 1988) ¿qué es mejor, distorsionar la información o silenciarla? Esta última opción es la que han preferido las autoras de este texto puesto que sólo mencionan el nombre de moriscos a la hora de hablar de la población y en concreto de los pobres y marginados:

Junto a buhoneros, mendigos, pobres mendicantes y gitanos, se marginaba también en no pocas ocasiones a familias conversas -mediante los *estatutos de limpieza de sangre*- o a moriscos que convivían con los *cristianos viejos*, hasta su expulsión definitiva en el siglo XVII (Ibidem, 263).

¿Convivían o coexistían con los cristianos viejos? En cualquier caso con estos datos resulta imposible conocer unas mínimas señas de identidad de esta población que las autoras encuadran dentro de la población marginada.

El tercer texto (AA.VV. 1989) es el que mayor extensión dedica al tema de los moriscos de los consultados. Por ello, resultará más fácil analizar qué opiniones, qué ideologías, qué hechos se destacan y desde qué ángulo son interpretados.

- Incluye una estadística en la que indica: “distribución de los moriscos antes del año” (1502) y en total pone 935.000 (Ibidem, 166). Está claro que antes de esa fecha no hay moriscos en la península y, en cualquier caso, la cantidad es totalmente excesiva tal y como hemos reflejado anteriormente.
- Dentro del apartado de la unificación religiosa de los Reyes Católicos, habla, entre otras cuestiones, de “la conversión forzosa de los moriscos de Granada” (1502). Los autores nuevamente parten del hecho de que los moriscos existían antes de su bautismo con lo que el alumnado identificará moriscos con mudéjares, musulmanes, árabes... No obstante, se destaca la conversión forzosa que es el nudo gordiano del problema morisco, así como la actitud tan dispar entre fray Hernando de Talavera y el Cardenal Cisneros (Ibidem 166).
- Más adelante, dentro de los “acontecimientos de la política interior de Felipe II relata la grave insurrección morisca de las Alpujarras (1566-1568)”. Como ya hemos indicado, el levantamiento de los moriscos se produjo el 24 de diciembre de 1568. Está claro que al alumnado le da igual que sea en uno u otro año, pero un historiador que cometa estos errores le desacredita totalmente por su incompetencia y, para mí, porque el alumnado confía plenamente en sus textos, tiene una fe ciega en ellos considerándolos como la máxima autoridad, como si fuesen la Biblia; se produce, por tanto, un fraude a su formación.
- En cuanto al contenido, se hace eco de las interpretaciones oficialistas, silenciando las razones de los oprimidos. Esto se nota también en el pie que comenta una pintura de los moriscos (Ibidem, 193) donde dice que los problemas de los moriscos “se acabaron con la expulsión definitiva de nuestro suelo, el año 1609, en el reinado de Felipe III”. Cuando el alumnado lea esto dentro del apartado de la política interior de Felipe II, considerará que los problemas son para el monarca y para la sociedad no morisca como si ésta fuese la provocadora y el origen del problema. Esta idea se subraya, además, manifestando “la expulsión definitiva de nuestro suelo”. Está claro que según estas expresiones todos nos debemos identificar con la actitud de los vencedores y nos debemos solidarizar con las decisiones oficiales. ¿Qué respuesta daríamos si nos preguntásemos cuál era el suelo de los moriscos?
- Se inserta un texto (Ibidem, 193) sacado de la obra de Diego Hurtado de Mendoza, *Historia de la guerra de Granada*, donde se

enumeran parte de las opresiones de todo tipo que tenían que soportar los moriscos.

- Los moriscos no eran una clase social específica, sino una minoría compacta y disidente (Ibidem, 196). Podríamos preguntarnos si el alumnado asocia la idea de “disidentes” con la creatividad, la pluralidad o más bien con la rebeldía, insolidaridad e insumisión. No tenemos la menor duda de que incluso en la mente de los autores prevalece la segunda, puesto que más adelante dice que Carlos V y su hijo Felipe II, se esforzaron en conseguir la absorción de esta minoría.
- Por supuesto, en este libro, como en el resto, al hablar de la cultura hispana del Siglo XVI no se menciona la de esta minoría. ¿No tienen, o simplemente, no es la oficialmente reconocida?

El cuarto libro de texto (Gil 1977) menciona por primera vez a los moriscos para decir que el Consejo de la Suprema y General Inquisición actuaba sobre los conversos moros (Ibidem, 168). La definición de morisco es de lo más curioso: “mezcla de árabes, moros, bereberes y judíos antiguos” (Ibidem, 189). ¿Se aclararía el alumnado? Presenta una novedad importante al afirmar que “la diversidad de los moriscos hacía difícil la convivencia” (Ibidem, 189-90); realmente esta argumentación es insólita y debe dejar atónita a cualquier persona que sepa un poco del tema; por otro lado, genera en el alumnado actitudes de intolerancia ya que diversidad cultural y convivencia se excluyen. Como descabellado es el párrafo que le sigue más adelante:

Esta sublevación llevó a la represión y despoblación de la Alpujarra, a la formación de la Liga Santa, que en 1571 conseguiría la victoria naval de Lepanto (Ibidem, 1990).

Turcos y moriscos se identifican así como los intereses de la Liga Santa y de Felipe II; es decir, se presenta el problema morisco como si fuese una cuestión de toda la cristiandad. La tercera alusión es para significar brevemente la repercusión económica que para los españoles tuvo la expulsión de los moriscos; pero no se mencionan las funestas consecuencias que esta medida tuvo entre la población morisca.

El último libro de texto analizado (AA.VV. 1985) sólo hace dos breves alusiones. La primera, para mencionar *la* “rebelión en la abrupta sierra de las Alpujarras” (Ibidem, 186) cuyas causas las atribuye a la prohibición de hablar el árabe, de las costumbres musulmanas y la obligación que tenían los niños moriscos de aprender castellano y educarse en la fe católica. Se simplifica enormemente el problema y la imagen que queda forzosamente es muy borrosa. No vemos claro por qué se menciona a los “niños” ¿para darle un toque de sensiblería?

La segunda mención, igualmente brevísima, es para aludir a la “nefasta expulsión de los moriscos”, *pero* no explica para quién fue nefasta; lo lógico es pensar que para los españoles identificando a éstos con los cristianos viejos.

6. CONSIDERACIONES CRÍTICAS

Teniendo en cuenta el problema morisco globalmente, con un inicio y un final trágicos, podría analizarse, como así ha sucedido, como un fracaso en el intento de integración cultural plena en la sociedad mayoritariamente cristiana; esta óptica no la considero adecuada puesto que margina totalmente la forma de ser de dicha minoría: sus creencias, sus sentimientos, su cultura, su economía... y tiene en cuenta únicamente la forma de ser de la mayoría que por ser tal, monopoliza la verdad. Aquella argumentación fue difundida y estimada oficialista en los siglos XVI y XVII.

Para los cristianos nuevos, el cristianismo formaba parte de la idiosincrasia de los vencedores, de su cultura, de su dominio, de su poder; en ambos grupos se produce una identificación étnico-religiosa. En general, claudicaban cuando no tenían otra salida para conservar lo poco que les quedaba. Su disimulo religioso exasperaba a los cristianos, viejos intransigentes que se consideraban como únicos portadores de la verdad, del poder y de la cultura legítimos.

El mestizaje no existió en el mundo de la norma, lo que imposibilitaba el desarrollo de la tolerancia que implica el reconocimiento de la existencia del otro, lo que a su vez implica la existencia de relaciones asimétricas, dado que no hay igualdad legal entre las dos comunidades, beneficiando al cristiano, frente al morisco o al cristiano rico frente al pobre. El grupo dominante pretende controlar y moldear al grupo minoritario de manera que se inserte en su sociedad, en su estructura política, en su cultura, en suma, ya que es la auténtica, la sancionada por su dios. En este sentido, las corrientes oficialistas pensaban que no hay otra salida no ya para la convivencia, sino para la simple coexistencia, que el borrar cualquier huella que denote señas de identidad de esta minoría. Existe una instrumentalización del tema morisco utilizado como propaganda contrarreformista y del Estado, de manera que cualquier acción contra esta minoría, por muy deleznable, se justifica por el bien supremo de la colectividad que forman los cristianos viejos. Junto a la entereza de las autoridades para arrancar la podredumbre del miembro sano, la fuentes oficiales no reparan en elogios para ensalzar la magnanimidad de las autoridades a la hora de cristianizar a los moriscos y su enorme paciencia a la hora de respetar sus costumbres.

Podemos constatar cómo se llevó a la práctica la sentencia maquiavélica de que “el fin justifica los medios” y los efectos tan nefastos que produjo en la minoría afectada.

La realidad es desvirtuada por quienes ejercen influencia en el grueso de la sociedad. De esta forma, las justificaciones que se presentan a la opinión pública para aculturizar y adoctrinar a los moriscos tendrán garantizado el éxito ya que, como la religión o el habla, servirán de elemento cohesionador de la mayoría cristiana.

Los intereses de la jerarquía eclesiástica y política confluyen; la espada y la cruz se legitiman mutuamente. Es época de luchas de religión, de reformas, de conquistas de otros mundos. Aquí, en la Península, también es época de sintonías: los intereses del Estado y de la Iglesia confluyen y resulta imposible, para mí, delimitar los intereses y las acciones exclusivamente civiles y las religiosas. Esto debemos relacionarlo con el modelo de Estado de las monarquías autoritarias europeas que precisaba:

1. La unificación geopolítica, con una unificación territorial y concentración de la propiedad (ley de mayorazgos por ejemplo).
2. Uniformidad cultural, religiosa y educativa.
3. Centralización económica, política y administrativa.

Esta concentración de poder y de cultura criminaliza las disidencias políticas, religiosas o de cualquier tipo.

El análisis de los libros de texto nos ha permitido constatar cómo se reproducen los mecanismos de legitimación histórica que se han utilizado desde entonces. La mayor parte de los textos plagian argumentos, silencian hechos, manipulan la opinión del alumnado, incluso le desinforman falseando los hechos; no se tiene en cuenta la visión de los moriscos; es una visión historicista donde sólo tiene cabida la historia oficial; se transmiten ideas, juicios de valor y opiniones sin el menor juicio crítico; las corrientes historiográficas parecen no influir en los libros de texto ya que siguen relatando, fundamentalmente, la historia política y la historia que se hacía hace unas cuantas décadas, cambiando, casi siempre, las ilustraciones, que no los contenidos, para hacerla más atractiva a los estudiantes. Desgraciadamente, seguimos leyendo la historia de los vencedores que pretenden forjar un falso patriotismo.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, J., 1994. Ciencias sociales e historia en los Estados Unidos: El nacionalismo como tema central. *Ayer*, 14, 63-81.
- AA.VV., 1985. *Geografía e historia de España y de los países hispánicos*. Madrid, Anaya.
- AA.VV., 1987. *Historia de España. Metodología y material de trabajo*. Málaga, Laza ediciones.
- AA.VV., 1988. *Geografía e historia de España*. Zaragoza, Editorial Luis Vives.
- AA.VV., 1989. *Mundo hispánico*. Madrid, Ediciones SM.
- BARRIOS AGUILERA, M., 1993a. *Moriscos y repoblación en las postrimerías de la Granada islámica*. Granada, Diputación Provincial.
- BARRIOS AGUILERA, M., 1993b. Un ensayo de revisión historiográfica de los martirios de las Alpujarras de 1568, *HITOS* 1993, I-XLVII.
- BERMÚDEZ DE PEDRAZA, F. 1990. *Antigüedad y excelencias de Granada*. Madrid. LONGAS, LLXXV.
- BERMÚDEZ DE PEDRAZA, F., 1638. Historia eclesiástica, principios y progresos de la ciudad y religión católica de Granada. LONGAS 1990. *Granada LII*.
- CABANELAS RODRÍGUEZ, D., 1993. Los moriscos: vida religiosa y evangelización. AA.VV., *La incorporación de Granada a la corona de Castilla*. Granada, Diputación Provincial, 497-513.
- CABRILLANA, N., 1989. *Almería morisca*. Granada, Universidad de Granada.
- CALERO PALACIOS, M.C., 1978. *La enseñanza y educación en Granada bajo los Reyes Austrias*. Granada, Diputación Provincial de Granada.
- CARO BAROJA, J., 1991. *Los moriscos del reino de Granada*. Madrid, Istmo.
- CORTES PEÑA, A.L., 1995. *Iglesia y cultura en la Andalucía moderna*. Granada, Proyecto Sur.
- DANVILA Y COLLADO, M., 1889. *La expulsión de los moriscos españoles*. Madrid.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A. y B. VINCENT, 1989. *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid, Alianza Universidad
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A., 1992. Las "razones" de una intolerancia. *XX Siglos*, 10.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J. y M. BEAS MIRANDA., 1995. Análisis histórico del libro de texto. MÍNGUEZ, J.G. y BEAS, M. (comp). *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada, Proyecto Sur.
-

-
- GARRIDO ARANDA, A., 1975-76. Papel de la Iglesia de Granada en la asimilación de la sociedad morisca. *Anuario de Historia moderna y contemporánea*, 2-3.
- GIL MUNILLA, L., 1977. *Geografía e historia de España y de los países hispánicos*. Zaragoza, Librería General.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1995. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. GARCÍA MÍNGUEZ, J. y BEAS MIRANDA, M., *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada, Proyecto Sur.
- HERRERA PUGA, P., 1971. *Sociedad y delincuencia en el Siglo de Oro*. Granada.
- HITOS, F.A. S.J., 1935. *Mártires de la Alpujarra en la rebelión de los moriscos 1568*. Madrid, Universidad de Granada, Edición Facsímil de 1993.
- LABARTA, A., 1991. La mujer morisca: sus actividades. *Actas de las V jornadas de investigación interdisciplinaria. I Al-Andalus*. Madrid, Seminario de Estudios de la Mujer, U.A.M., 219-231.
- LA PARRA LÓPEZ, S., 1992. Moros y Cristianos en la vida cotidiana: ¿Historia de una represión sistemática o de una convivencia frustrada?. *Revista de Historia Moderna. Anales de la universidad de Alicante*, 11, II, 143-175.
- LEIBERICH, M., 1991. Problemas actuales de la historiografía alemana, *Ayer*, 2, 1991.
- LONGAS BARTIBAS, P., 1915. *La vida religiosa de los moriscos*. Madrid. Edición facsímil 1990 del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- LÓPEZ, M., 1976. El colegio de los niños moriscos de Granada 1526-1576. *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos*, XXV 33-68.
- LÓPEZ DE COCA CASTAÑER, J.E., 1993. Las capitulaciones y la Granada mudéjar. AA.VV. 1993. *La incorporación de Granada a la corona de Castilla*. Granada, Diputación Provincial, 263-307.
- MÁRMOL CARVAJAL, L., 1991. *Historia del rebelión y castigo de los moriscos del Reino de Granada*. Edición facsímil. Málaga, Arguval.
- MÁRQUEZ VILLANUEVA, F., 1991. *El problema morisco desde otras laderas*. Madrid, Ediciones Libertarias.
- TOMÁS Y VALIENTE, F., 1969. *El derecho penal en la monarquía absoluta (siglos XVI-XVIII)*. Madrid, Tecnos.
- VINCENT, B., 1992. Las mujeres moriscas. *Historia de las mujeres. Del renacimiento a la Edad Moderna*. Tomo 3º. Madrid, Taurus, 585-595.
-

RACIALISMO EN EL CURRÍCULUM. LA TRANSMISIÓN DE DISCURSOS DE LA DIFERENCIA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANADALUZA

**F. Javier GARCÍA CASTAÑO y
Antolín GRANADOS MARTÍNEZ**

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

Desde hace cuatro años venimos trabajando dentro de los estudios de interculturalidad y, con especial énfasis, en sus vinculaciones a temas educativos. Nuestro objetivo más visible es saber qué grado de aceptación de la diversidad cultural se dan en la educación y en los sistemas institucionalizados de ésta.

Nuestros intereses más recientes se están centrando en saber cómo se trasmite esa aceptación o desaprobación de la diversidad cultural. Pensamos que existen diversos canales a través de los cuales los individuos aprendemos a reconocer al "otro" y todos ellos actúan conjuntamente para ayudarnos a construir un discurso sobre la diferencia que se puede transformar en discursos para la discriminación. Uno de esos discursos discriminadores es el del racismo que tan significado está siendo en los últimos tiempos.

Uno de los lugares en el que se transmiten discursos sobre la diferencia es la escuela y dentro de ella es significativo el atender a los currículos y a los materiales escolares que de ellos se desprenden¹.

Por ello, realizaremos, en la segunda parte de este trabajo (el capítulo siguiente en este libro), un análisis de determinados libros de texto (los libros de texto del área de "conocimiento del medio" que se utilizan en los cinco primeros años de la educación primaria en Andalucía) en los que se evidencia la presencia del reconocimiento de la diversidad cultural de los humanos. Antes de ello introducimos una revisión del tipo de reconocimiento intercultural que aparece en el diseño curricular de la

¹ Una versión anterior de este trabajo se presentó en el Curso Intensivo Erasmus (PIC I-1089) *L'educació Intercultural en la Perspectiva de la Integració Europea y les Relacions amb els Països d'Europa de l'Est y del Sud. La Construcció de currículums Culturals*, desarrollado en Girona en Julio de 1995.

educación primaria para la Comunidad Autónoma de Andalucía. Comunidad que tiene plenas competencias para organizar "autónomamente" su sistema educativo. Nuestra opinión es que en la medida en que se reconozca o no se reconozca la diversidad cultural en estos aspectos de los sistemas educativos se puede estar contribuyendo o no a la construcción de discursos para la discriminación en los que se asientan los propiamente racialistas.

Es precisamente este discurso racialista el que nos interesa identificar en primer lugar para analizar cómo se transmiten las diferencias. No es nuestro propósito atribuir a los libros de texto y al curriculum cualquier intención racista puesto que el término lo conceptualizamos como conducta. Lo que sí nos proponemos es reflexionar sobre la presencia de discursos racialistas (discursos en los que se ampara el racismo) en estos elementos del sistema educativo.

1. LA MIRADA INTERCULTURAL AL "NUEVO" CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA

El "nuevo" curriculum de la educación primaria en Andalucía se organiza a partir del Decreto 105/92 de 9 de Junio de 1992 en el que se establecen, a) unos principios ideológicos generales sobre el concepto de educación (introducción al Decreto), b) una legislación a manera de ordenación de la educación primaria con un desarrollo en articulado, y c) un curriculum en el que se presentan los aspectos generales para este nivel educativo y los aspectos específicos para cada uno de los ámbitos disciplinares que se desarrollarán en el mismo.

1.1. Principios ideológicos

En lo que se refiere a los aspectos generales debemos empezar destacando que este "nuevo" curriculum se apoya en el derecho a la educación que establece la Carta Magna para todo el Estado Español (artículo 27) y en el Estatuto de Autonomía de Andalucía que proclama "el derecho de todos los andaluces a la educación" (artículo 12.3.2 de la Ley Orgánica 6/1981). Lo primero que llama la atención es la ausencia de referentes a legislaciones "superiores" en los que apoyar este derecho (podría mencionarse, a título de ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos o la Declaración de los Derechos del Niño)². Resulta

² No es que creamos que estas legislaciones tengan más legitimidad -pensamos que deberían ser igualmente revisadas-, sino que es conveniente tenerlas presente en la medida en que son precisamente estas leyes de rango internacional las que suelen usarse para la defensa y reconocimiento de la diversidad y de las prácticas tolerantes.

aún más llamativo que el Estatuto reconozca el derecho a la educación “solo” a los andaluces. Ésto que puede parecer mera retórica, aunque ajustado a derecho, denota claramente una ausencia de reconocimiento de la existencia de “otros” en el entorno del territorio andaluz que pueden “reclamar” el derecho universal a la educación.

Dos aspectos ideológicos más contienen esta introducción al Decreto en relación con el tema del que nos estamos ocupando este trabajo. El primero hace referencia a la necesidad de conectar los contenidos que se desarrollen en este nivel educativo con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz, lo que supone expresamente una llamada a la incorporación de la cultura andaluza al curriculum escolar (más adelante veremos de qué forma). El segundo tema tiene que ver con la necesidad de que la educación promueva actitudes tolerantes y no discriminadoras que permitan la eliminación del racismo y la xenofobia. La educación es considerada de esta manera como un derecho social que se dirige a todos los ciudadanos en un plano de igualdad con ausencia de cualquier discriminación.

Una lectura atenta de estos dos principios plantea la reflexión de cómo puede desarrollarse conjuntamente y complementarse la versión particular de la entidad geográfica, cultural, nacional, política, administrativa, etc. (llámese como se quiera) en la que se reside (Andalucía), con la defensa y el respeto de la diferencia y la promoción de la diversidad en términos culturales. Es muy posible que se argumente políticamente la posible convivencia entre el universalismo y el particularismo, pero por poca experiencia que se tenga en el ámbito escolar es fácil descubrir las grandes dificultades que entraña hacerlos compatibles, por no hablar de las enormes contradicciones que afloran al trabajar desde ambos modelos. Y es que realmente se trata de dos modelos diferentes: educar para reforzar (además de para otras cosas) los sentimientos de identidad de un pueblo, o educar para promover un encuentro abierto y sin límites ni fronteras entre gentes, pueblos y culturas. Educar en la tolerancia y en la no discriminación y decir que se trata de un derecho, el de la educación de todos los andaluces, no resulta muy compatible, incluso si se parte del supuesto de que son andaluces todos los que residen en el territorio de Andalucía. La psicología social establece claramente que la identidad individual se construye a base de influencias externas que la determinan, pero, en última instancia, es el individuo el que “elige” su perfil identitario. Resulta por tanto difícil de hacer compatible una educación en los principios de conexión con el territorio geográfico en el que se reside con la identidad de ciudadano del mundo o de cualquier otro lugar concreto. Se podría argüir que el acercamiento a una cultura concreta con la que no se sienta una especial identificación supone, de por sí, un enriquecimiento, pero no es menos cierto que se puede aludir al empobrecimiento que supone no tener acceso a todo un

entramado más complejo de diversas culturas habitando en el mundo y conviviendo bien o mal sobre el planeta. Un planeta que cada día descubrimos más diverso y que se ha construido a lo largo de siglos de historia sobre la base de la diversidad.

Desde otra óptica podría argumentarse el derecho (y a veces la exigencia a la supervivencia) de los pueblos a transmitir a sus nuevas generaciones las costumbres y tradiciones propias. Lo que se olvida en este argumento es que las culturas (en su versión más compleja) no necesitan de escuelas para ser transmitidas. Las escuelas están (deberían estar) para ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo y de relativo tienen las culturas propias en tanto que construcciones sociales, no para enseñarnos la cultura.

En fin, es muy posible que ciertos clásicos de la pedagogía tuvieran razón cuando querían conectar los contenidos de las enseñanzas al medio en el que se trabajaba, pero no debe olvidarse que aquello tenía que ver más con una estrategia metodológica, didáctica o curricular, que con el principio ideológico que ahora se nos propone de que la cultura local atravesase, sea transversal, a todo el curriculum de cada nivel educativo obligatorio. De “medio” y “recurso” ha pasado a ser un fin. Y, sobre todo, existen en este principio ideológico sutiles e importantes elementos conflictivos y de incompatibilidad con el del pleno desarrollo de la no discriminación y de la tolerancia.

Y toda esta primera dificultad sin haber entrado a definir qué se considera como genuino de la cultura andaluza, quién o quiénes están legitimados para “marcar” los límites que la definen y qué y cómo debe ser objeto de enseñanza en la escuela. Dicho de otro modo, se ha eludido abordar la cuestión de saber quiénes tienen el poder de establecer lo que es significativo de la cultura y lo que es característico de la cultura que nos represente homogéneamente, cuestión muy difícil de aceptar desde la posición de quienes concebimos que la cultura es más la organización de la diversidad que la expresión de una unidad homogénea, como finalmente suele mostrarse en los libros de texto.

1.2. Desarrollo legislativo

En el desarrollo articulado del Decreto que estamos comentando aparecen dos aspectos de interés para el tema que nos ocupa. Uno de ellos es central y, al mencionarlo, estamos reiterando lo que ya hemos expuesto en el punto anterior. Se trata de nuevo de la dificultad de articular la promoción y el conocimiento de una cultura particular y el reconocimiento, a la vez, de la diversidad cultural aunque el articulado parece introducir un matiz distinto. Es como si se pretendiera hacer ver que somos nosotros los que debemos aprender a convivir con los diversos, con los que son diferentes, con los otros. No parece que haya objeción

alguna a tal promoción actitudinal si no fuera porque esta forma de estructurar la realidad ofrece una visión muy simplificada: los diferentes, los diversos son los otros, que es otra forma de decir que lo normal es el yo y el nosotros. De esta manera, el desarrollo legislativo de este Decreto promueve el respeto a los diferentes puntos de vista, pero establece la categoría de personas en "situaciones sociales conocidas", terminología de un alto grado de ambigüedad y que permite múltiples interpretaciones. Esta ambigüedad es la que está permitiendo que bajo el epígrafe de diversidad puedan establecerse todo tipo de programas de atención especial: los de atención a los individuos con handicap físicos y psíquicos, los de atención a aquellos individuos que ahora acceden a los nuevos niveles educativos obligatorios y que no eran estudiantes habituales del bachillerato (son diversos porque los profesores no estaban acostumbrados a trabajar con los que dejaban la escolaridad a edad temprana), los de atención a individuos que puedan residir en espacios sociales con ciertos índices de conflictos con sus correspondientes deprivaciones sociales como para que pueda establecerse un programa de atención preferente y, por último, los de atención a posibles minorías étnicas y/o culturas que se asienten en el territorio de influencia administrativa, o que lleven asentados siglos en el mismo pero que no hayan sido objeto de atención escolar. Todos estos grupos forman parte del epígrafe de diversidad y necesitan de un "refuerzo educativo" pues tienen "unas necesidades educativas especiales".

Llegados a este punto, conviene preguntarse en clave de interculturalidad si esos refuerzos educativos deberían encaminarse a no incluir en los currícula particulares de dichos individuos, o grupos de individuos, elementos de cultura andaluza, a cambio de introducir elementos culturales propios de la cultura o culturas a las que digan pertenecer. Obviamente, con actuaciones de este tipo nos estamos refiriendo al posible trabajo a desarrollar con el grupo citado de minorías culturales que pueda ser usuario de la escuela. ¿Estaría dispuesta la escuela a introducir como cultura significativa la que propusiera el grupo de inmigrantes en tanto que nuevo usuario de la misma?, y, de ser posible posible, ¿cuántas "nuevas" culturas se estaría dispuesto a introducir en el currículum escolar?. De nuevo creemos que esto será muy difícil de admitir, pues como dice el artículo 7 del Decreto que comentamos "la cultura andaluza estará presente en las diferentes áreas de la educación primaria". Desde esta posición muy difícilmente se podrá construir una educación que no discrimine.

El otro tema que queremos mencionar y que aparece reflejado en el desarrollo del Decreto tiene que ver con un aparente aspecto de consenso que rara vez se pone en cuestión o se somete a discusión. Se trata de la idea de desarrollar capacidades en los que les permita comprender y expresarse en niveles básicos de comunicación en una lengua extranjera.

En primer lugar debemos decir que la realidad práctica de este precepto es suscrita muy literalmente pues realmente se ha generalizado en la práctica escolar el enseñar una sola lengua extranjera: el inglés. No dudamos de su utilidad y de lo funcional de tales aprendizajes, pero no nos parece justo el disfrazar esta práctica con la denominación de “lengua extranjera”.

En segundo lugar, y esto es lo verdaderamente importante, ¿por qué no nos preguntamos qué es una lengua extranjera?. ¿El catalán es una lengua extranjera para los estudiantes de primaria de Andalucía?. Legalmente no, pero veremos más adelante que el catalán, por ejemplo, se corresponde perfectamente con la idea de enseñar una lengua distinta a la propia como fuente de las formas diferenciadas de comprender el mundo y como reflejo de la variedad de relaciones que los diferentes grupos humanos establecen con el medio en el que viven. Y, si en ese sentido, el catalán pudiera formar parte de la categoría “segunda lengua a enseñar”, ¿cómo podríamos hacerlo denominándola lengua extranjera?. Como decimos, más adelante volveremos sobre ello.

1.3. Aspectos generales del curriculum

Tres aspectos importantes queremos destacar del curriculum oficial para la educación primaria en Andalucía: los principios en los que se sustenta, los objetivos que se deben alcanzar con él y los contenidos que desarrolla.

1.3.1. Principios

En el momento en el que el Decreto comienza a realizar concreciones curriculares trata de hacer una aclaración esencial para aquellos que, a veces con malicia, queramos confundirnos. Establece un programa de mínimos que viene a denominar curriculum único, pero aclara que eso no debe suponer un obstáculo para que el curriculum real se adapte, con la correspondientes modificaciones, a cada lugar geográfico y a cada necesidad individual. Uno de los objetivos a lograr con ello es el del respeto por la pluralidad cultural.

Es quizás una de las parte más irónicas del desarrollo del Decreto. La cuestión clave está en saber dónde están esos profesionales autónomos y creativos que sean protagonistas del diseño de los currícula que van a poner en práctica (recuérdese lo que ya se ha dicho en esta sala de lo poco que los profesores modifican el curriculum). Y no se interprete como una crítica exclusiva a los que trabajan con niños y niñas entre cinco y ocho horas diarias, en semanas de cinco días en las escuelas, sino como un petición para que se muestre en qué lugares se forma a estos maestros y maestras en la autonomía del diseño curricular (ya se sabe que muchos formadores de profesores pueden estar trabajando con estas intenciones, pero deberían reconocer el poco éxito de sus acciones).

Si alguien sigue dudando de los márgenes de autonomía con los que los maestros y maestras trabajan en las adaptaciones circulares, le sugerimos que realice un sondeo entre los centros educativos para descubrir la reducida oferta de materiales escolares -aunque realmente deberíamos decir libros de texto- que se utilizan en los centros. La oferta editorial parece grande pero no lo es, y, sobre todo, es muy difícil que desde Madrid o Barcelona (lugares habituales de edición de los libros), se sea capaz de diseñar un libro de texto que se corresponda con la adaptación curricular de la escuela, por ejemplo, del pueblo situado a mayor altura de toda Europa: Trevelez en Granada. En la escuela de este pequeño pueblo se puede estar utilizando el mismo libro de texto para la educación primaria, que el que se utiliza en la escuela de un pueblo de zona costera andaluza con un alto nivel de paro en el sector pesquero o el que se utiliza en la escuela de un barrio deprimido de una gran ciudad andaluza en el que alguno de los padres de los escolares puede tener su residencia habitual en una prisión. Resulta muy difícil creer en el verdadero desarrollo de la autonomía y en el desarrollo de los currícula por parte del profesorado, cuando se descubre que en la mayoría de los centros se utilizan materiales escolares estandarizados diseñados a muchos kilómetros de sus realidades socioculturales. Es posible que tal propuesta de autonomía sea sólo un principio a conseguir, pero un principio al que no se le ponen medios para que se alcance es tan sólo una hermosa invitación a cosas que no se espera que se cumplan, que no se desea que se cumplan o que realmente no se pueden cumplir.

1.3.2. Objetivos

En lo que se refiere a los objetivos que se pretenden alcanzar con la educación primaria en Andalucía dos aspectos son especialmente significativos en un análisis desde la perspectiva intercultural. Sobre ambos ya hemos mencionado algo en lo tratado hasta aquí.

Por un lado, se refuerza la idea ambigua de trabajar en la línea de compensar a las personas en situaciones sociales conocidas. Aunque la idea de la educación compensatoria no se plasma con claridad, el espíritu de la misma se mantiene y esto debe hacernos pensar que en este tipo de reconocimiento de la diversidad y de la diferencia se encierra una nueva manera de mantener la desigualdad. Mantener el discurso, en el sistema educativo, de que existen grupos humanos que se encuentran en situación de ser compensados desde la escuela es comenzar por reconocer lo estéril de su cultura y esto no es partir de un principio de interculturalidad. Es verdad que este objetivo que se presenta para ser alcanzado pretende rechazar las múltiples discriminaciones que se puedan dar o que, de hecho se realizan basándose en las múltiples maneras de diferenciación que tenemos los humanos, pero justamente el objetivo cae en una manera de discriminación al aceptar que una posible manera de categorizar a los humanos sea a partir de la diferenciación racial.

Decir que no se debe discriminar a la gente por pertenecer a razas diferentes es reconocer la validez de las clasificaciones raciales y, lo que es más grave, obviar que las razas son elaboraciones discursivas que los racistas construyen para justificar las diferenciaciones sociales. Un curriculum "oficial" no puede caer en estos errores ni por acción ni por omisión y si lo hace debe saber que él, que pretende promover la no discriminación, no hace más que construir un discurso racista que puede dar pie a las prácticas y comportamientos racistas.

El segundo aspecto que se refleja en los objetivos y que es de interés para nuestro análisis intercultural tiene que ver de nuevo con la llamada a la adquisición básica de una lengua extranjera. Queremos insistir en la idea de lo contradictorio que puede ser hablar en estos términos en cualquier lugar del planeta en la actualidad y también en Andalucía. Esa pretendida lengua extranjera, por ejemplo el inglés, es la lengua que oyen hablar durante muchas épocas del año los niños y niñas de las escuelas de muchos de los pueblos de las costas de Andalucía que "acogen" todo el turismo del Norte de Europa. En algunos casos esa lengua se hace cotidiana pues los servicios de ocio de estas comunidades han convertido todas sus formas de anunciarse a estos "idiomas extranjeros". No obstante tal lengua se sigue viendo como extranjera, pero cabría preguntarse cómo son percibidas esas otras lenguas que no son importadas por extranjeros sino por inmigrantes (hacemos la distinción sociocultural y no la demográfica política por ser la que se utiliza normalmente en estas comunidades de las que hablo); cabría preguntarse, como ya lo hemos hecho antes, cómo son percibidas esas otras lenguas oficiales del Estado español que no son habladas en Andalucía. Si lo que se pretende es, como dice el objetivo que comentamos, mostrar la diversidad de lenguas como fiel reflejo de cómo los grupos humanos tienen maneras diferentes de establecer relaciones con el medio que les rodea, parece muy difícil de conseguir si se tiene en cuenta esta distinción sociocultural que sobre las lenguas se hace (distinción que funciona en todo el mundo, pues son valoradas de manera distinta todas ellas). Aún se llega a más: en términos de interculturalidad ¿qué se logra con el objetivo de adquirir una lengua extranjera si tenemos en cuenta que se defiende en el mismo objetivo que la lengua es símbolo por antonomasia de la cultura y que la lengua extranjera que mayoritariamente se enseña en la escuela es el inglés?; sin duda no es este un principio que parezca promover un claro respeto por la diversidad cultural y que contribuya al desarrollo de actitudes tolerantes. Por último, ¿cómo se puede pretender promover el conocimiento de la diversidad cultural a partir de la lengua y añadir a ello que debe ser extranjera?: o las otras lenguas del Estado español no son lenguas o, en su defecto, no expresan formas diversas de comprender y expresar el mundo, o, lo que es peor, no se reconoce culturalmente como diverso el propio Estado español.

1.3.3. Contenidos

En lo que se refiere a los contenidos haremos sólo mención a aquéllos en los que se muestra más significativamente las referencias a algún tipo de reconocimiento de la diversidad cultural o a aquéllos que niegan tal reconocimiento.

Sin duda es en el área de conocimiento del medio en el que más claramente se explicitan referencias susceptibles del análisis intercultural, pero no debe interpretarse esto como la ausencia de referencias interculturales, normalmente menos explícitas, en el resto de las áreas del curriculum de la educación primaria en Andalucía.

Las propias finalidades generales de este área expresan ya desde el principio una referencia clara a uno de los ejes del análisis intercultural: la intención del desarrollo socio-personal con la promoción del conocimiento de la propia identidad y el consiguiente desarrollo de la promoción de la idea de grupo y el respeto y solidaridad a desarrollar en él. Esta tensión entre individuo y sociedad es igualmente puesta de manifiesto entre naturaleza y cultura, resolviéndose en muchos casos de una manera esencialista que trataremos de presentar a continuación.

El individuo es claramente construido a partir de la diferenciación de la especie humana como peculiar y claramente diferenciada del resto de las especies, incluidas las animales. Existe, por ejemplo, la reproducción vegetal, la animal y la humana, y aunque reconozcamos que se trata de una distinción habitual en términos disciplinares científicos, consideramos que ayuda muy poco a la construcción de una idea de la cultura occidental que marca algunos principios muy significativos de los individuos y de las relaciones entre ellos: la idea de evolución y su consecuencia, entre otras, de procedencia de un tronco común. Parece como si los seres humanos aparecieran de repente sobre la tierra fruto no se sabe bien de qué fuerza hacedora de humanos.

El grupo es identificado a partir de la eufemística referencia a la población humana y resulta significativa tal referencia cuando se descubre que tal población humana empieza a identificarse de manera clara por la realidad social de Andalucía (comunidad doméstica, grupo de iguales, comunidad escolar, población local, etc.), luego por la organización territorial del Estado español y finalmente la Comunidad Europea. Sin duda debe parecernos a todos una población humana muy reducida y que se olvida de la mayor parte de los individuos que la componen.

Sin duda aparecen en los contenidos más de una referencia a la existencia de otros grupos humanos, aunque no se les nombra con sus apellidos. Resulta difícil aceptar que se pueda promover un respeto por esos

otros grupos con formas culturales diferentes si sus menciones son tan claramente genéricas. Esos "otros" forman una gran bolsa sin identificar de los que se dice que deben ser respetados, pero se obvia que de entre todos los componentes de esa gran bolsa de "otros" algunos tienen los recursos y el poder para hacerse respetar sin necesidad de que nosotros lo aprendamos; o, dicho de otra manera, es insuficiente el mencionar respeto hacia los diferentes sin explicar quiénes son esos diferentes que no tienen ni la capacidad de hacerse respetar.

RACIALISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO. LA TRANSMISIÓN DE DIRSCURSOS SOBRE LA DIFERENCIA EN DIFERENTES LIBROS DE TEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Antolín GRANADOS MARTÍNEZ
F. Javier GARCÍA CASTAÑO

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

Con la generalización de la escuela obligatoria, los sistemas educativos se han centrado, básicamente, en la transmisión de normas y valores propios de los grupos sociales ideológicamente hegemónicos. Los libros de texto se han encargado, tradicionalmente, de recoger los elementos significativos de distinción y de identificación inherentes a la cultura de dichos grupos.

El libro de texto es un medio que se interpone entre el maestro o maestra y el alumno, pero también es ante todo, una selección sistemática, reglamentada y seriada de conocimientos que la sociedad establece como aquéllos que deben ser transmitidos a las generaciones más jóvenes (Alegret 1993). El libro de texto es un instrumento para transmitir información organizada que cuenta con la sanción de la autoridad de quien lo propone, de quien lo usa y, finalmente, de la institución en la que se maneja. De ahí que los textos escolares sean portadores de formas de categorización de la realidad, estén escritos en un lenguaje determinado y estructurados en base a unos principios ideológicos, que no por estar implícitos, dejan de existir (Apple 1986 y Gimeno 1991). Ello determinará los procesos de adquisición y estructuración de conocimientos y por tanto podremos sostener que los libros de texto juegan en ellos un papel importante (Alegret 1993).

El proceso de revisión de los libros de texto cuenta con una tradición cuyos orígenes son diversos pero que se han correspondido con acontecimientos de especial trascendencia para el orden mundial como fueron las dos Guerras Mundiales y las grandes oleadas migratorias. El período

¹ Una versión anterior de este trabajo se presentó en el Curso Intensivo Erasmus (PIC I-1089) *L'educació Intercultural en la Perspectiva de la Integració Europea y les Relacions amb els Països d'Europa de l'Est y del Sud. La Construcció de curriculums Culturals*, desarrollado en Girona en Julio de 1995.

do de entreguerras fue especialmente importante en la revisión de libros de texto (Fundación Carnegie para la Paz, Sindicato Nacional de Maestros de Francia, American Association for Peace, Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, Alianza Universal para la Amistad Internacional y la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros, entre otros) (Alegret 1993).

Será, sin embargo, la UNESCO la encargada de promover la lucha contra los prejuicios transmitidos en las escuelas publicando en 1949 una guía para "evaluar los libros de texto desde la perspectiva de la exactitud de los datos contenidos, la corrección en la presentación, el equilibrio entre los contenidos expuestos, y la preocupación por el mundo" (Alegret 1993).

En España, una primera revisión de los contenidos de los libros de texto escolares ha sido objeto de una política encaminada a evitar la transmisión de elementos discriminadores, sexistas, racistas, clasistas, culturales, etc., a partir de fechas relativamente recientes. El Ministerio de Educación y Ciencia, con la creación de una Dirección General dedicada al estudio e innovación en el curriculum, Instituto de la Mujer, con la promoción de estudios sobre el tema, y, más tímidamente y para nuestro entorno, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, respaldan estos inicios de "control" de lo que se muestra y se dice en los libros de texto.

Existen ya trabajos que nos pueden permitir guiar un estudio sistemático en el análisis de los libros de texto. Un marco sociopolítico y económico relevante para el análisis de los libros de texto lo aporta Apple (1990) y más recientemente Gimeno (1995); una parte significativa de lo producido en España en la línea del trabajo que nosotros proponemos se ve recogido en Gimeno (1989 y 1991), Sacristán (1986 y 1992), Martínez (1992), Santos (1991) y Torres (1987 y 1989); y para los trabajos específicos del análisis del reconocimiento de la diversidad cultural en los libros de texto deben consultarse Calvo (1989), Mesa (1990) y Alegret (1993).

1. LOS LIBROS DE TEXTO CONSULTADOS

El trabajo se ha realizado a largo del año 1995² y se ha sistematizado en un trabajo de investigación más ambicioso que se ha sometido a

² Queremos agradecer a nuestros alumnos de Antropología de la Educación de la Universidad de Granada su colaboración durante el curso en la recogida de datos.

la valoración del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

De momento hemos consultado un total de treinta libros diferentes correspondientes a los cinco primeros cursos de educación primaria y editados por siete empresas diferentes. El área de conocimiento del medio natural, social y cultural es el que ha sido objeto de nuestro estudio. En veinte de los treinta libros, hemos encontrado referencias significativamente pertinentes para el análisis intercultural del reconocimiento de la diversidad. Los libros de las editoriales Luis Vives, Bruño y Grazales-Santillana son aquellos en los que más veces hemos encontrado referencias a un discurso, normalmente negativo, desde nuestro punto de vista, sobre la diversidad cultural. Igualmente, ha sido en los libros de los cursos de tercero y cuarto de educación primaria donde aparecen más referencias a los discursos sobre la diversidad cultural.

El método seguido para el análisis ha sido el de la descripción de cada una de las referencias sobre diversidad cultural encontradas en cada libro de texto. Por diversidad cultural hemos entendido ahora, por un lado, toda referencia a la caracterización del individuo, normalmente fenotípica, y, en base a ella, las diferentes distinciones entre los individuo, y, por otro lado, la caracterización de los grupos con la presentación de las diferencias entre ellos. A partir de la descripción se han establecido una serie de categorías ordenadoras de todas las descripciones y se ha procedido a un análisis de los contenidos presentados. Este procedimiento ha permitido establecer unas categorías ordenadoras del reconocimiento de la diversidad cultural en los libros de texto que también serán utilizadas para presentar parte de los resultados. Nos centraremos ahora sólo en los contenidos encontrados que hacen referencia a uno de los ejes analíticos con el que hemos trabajado: el eje que une dicotómicamente al individuo con el grupo. En otro trabajo esperamos mostrar los que hacen referencia al eje particularismo versus universalismo, aunque, como veremos a continuación, en muchos momentos ambos ejes tienen puntos de convergencia.

1.1. El concepto de individuo. De los rasgos físicos a la raza

El concepto de individuo queda desarrollado a partir de la idea de identidad y del conocimiento más o menos detallado de las características físicas del cuerpo humano. Los contenidos mostrados en los temas de los libros de texto hacen claro hincapié en mostrar las características físicas como una manera definitiva de mostrar las diferencias entre las personas:

Aparece el primer día del cole una escena con todos los padres en el patio del colegio donde se identifica con toda claridad la madre de un niño y de

una niña de color negro. Se identifica igualmente con claridad el tipo de pelo anillado y los labios gruesos (1. Edelvives. 2)³

En un dibujo en el que la maestra está presentándose al resto de los alumnos aparece una niña sentada de color de piel negra, pelo anillado y labios gruesos (1. Bruño. 6).

Se propone jugar a “¿quién es quién?” a partir de reconocer ciertas diferencias. Los elementos que se van a tener en cuenta son: sexo, color de pelo, color de ojos, color de piel, altura y otros. Se explica con claridad que las diferencias las conocemos por las características de cada uno, estas características son, por ejemplo, “el color del pelo, el de la piel, el de los ojos, la forma de la nariz, la altura”. A estas características se les llaman rasgos físicos (3. Anaya. 70).

En los tres casos se pretende desarrollar los conceptos de identidad y de cuerpo humano tratando de hacer específica la comprensión de rasgos físicos. La cuestión de los identificadores fenotípicos aparece con toda claridad, pero aparecen ligados a estereotipos en los que sólo aparece una forma de negritud y, si bien no se menciona el concepto de raza, por la -suponemos- carga negativa que ha ido acumulando, la diferenciación se hace explícita a partir de rasgos que han sido expresión en más ocasiones de desigualdad que de diversidad.

También se puede presentar el estereotipo a partir de otros rasgos de identificación física aunque no fenotípica. El caso del vestido es uno de ellos:

Se presenta una página para hablar de la diversidad de vestidos del ser humano. Esta diversidad se marca por la época histórica y por el clima. También se indica “nos vestimos de distinta manera según el lugar”. Se presentan en dibujo parejas de diferentes épocas una de las cuales pretende representar la época prehistórica. También se presentan individuos de diferentes lugares entre los que aparecen un negro con un escudo, collar de dientes y vestido de cintura para abajo con una piel (2. SM. 15).

Como se puede leer aparece de nuevo el estereotipo vinculado a un tipo de descripción fenotípica. Suponemos que sería fácil aprender de esta escena que los negros son los que se visten así, como primitivos, lo que como muy bien sabemos es completamente erróneo. Y es llamativo que tales formas se presenten en una unidad que dice pretender desarrollar actitudes de respeto por las diferencias.

³ El sistema que hemos seguido para identificar las referencias utilizadas es el siguiente: el primer número corresponde al curso en el que el libro es utilizado, a continuación se cita el nombre de la editorial responsable del libro, y, por último, se incluye el número de la página donde se localiza la referencia presentada.

De igual manera a como se hace con el elemento de la vestimenta se puede hacer con otros muchos elementos que terminen caracterizando más a los individuos de los que se habla que los temas a los que se asocia a tales individuos. Un elemento de éstos es el de la alimentación, con la carta de estereotipo que de nuevo puede aparecer en tal situación:

Se presenta el caso de tres niños: el primero de ellos sobrealimentado, la segunda una niña con un equilibrio mayor en la comida y para el tercer caso se dice lo siguiente "me llamo Ngugi y esto es lo que como en un día: al mediodía una fruta, un plato de arroz y un vaso de leche; a la cena un plato de garbanzos, un huevo, una fruta y un vaso de leche. Junto a este texto aparece un niño de piel negra, pelo anillado, labios gruesos y con gesto triste que parece representar un estado de malnutrición. Después de los tres ejemplos se pregunta si todos tienen la misma salud, cuál está mejor alimentado y cuál está peor alimentado" (3. Bruño. 111).

Aunque algunos libros de texto tratan de evitar la mención expresa a la categoría de raza como diferenciadora sustituyéndola por la de la diferenciación por rasgos físicos, no faltan los libros de texto que siguen exponiendo un sistema clásico de clasificación al igual que un vocabulario clásico. Se habla con claridad de raza, se identifica con rasgos físicos observables y se equipara a la diferencia por sexo:

Cuando se habla del cuerpo humano por fuera se dice que el hombre es el único animal capaz de pensar, inventar cosas y progresar. De las diferencias corporales se dice: "el cuerpo de todas las personas tiene la misma forma y los mismos órganos. Pero entre unas y otras personas hay diferencias de peso, estatura, edad, agilidad, destreza, etc. Las diferencias corporales más importantes son las de raza y sexo". A continuación se aclaran las diferencias de raza: "se suelen distinguir tres razas principales blanca, negra y amarilla. Las personas de raza blanca, de raza negra o amarilla se diferencian en el color de la piel, en el cabello, en los labios, la nariz y la forma de los ojos. Además dentro de cada raza hay grupos étnicos diferentes" (4. Grazaema-Santillana. 6).

Pero no sólo se genera confusión sobre el concepto de raza asimilándolo exclusivamente a diferencia fenotípica (cuestión que no aceptarían los genetistas especialistas en la materia), sino que se llega a más y se confunde con la categoría de etnia en el más pleno sentido cultural:

En el apartado "saber hacer" se presenta una ficha de los aborígenes australianos de los que se dice que son de piel "muy oscura casi negra. Tienen la cara grande, las cejas salientes y la nariz ancha y aplastada. Se dedican a la caza y a recoger frutos. Fabrican armas con piedra y madera. Actualmente hay muy pocos aborígenes. Emigrantes de raza blanca han ocupado sus tierras y les han impedido vivir según sus costumbres". Después de esta descripción se propone en el libro que se discuta sobre cómo pueden convivir personas de diferentes razas y cultura (4. Grazaema-Santillana. 9).

Y a pesar de esta clara construcción discriminadora a partir de la construcción de la categoría de individuo no son pocos los libros de texto que tratan de ensalzar la riqueza de la diferencia y promover el respeto por la diversidad, aunque sería difícil creer que alguien quisiera ser como cualquiera de los que son presentados como diferentes. La metafórica y confusa frase de “todos iguales, todos diferentes” parece ser una solución para la construcción de una actitud tolerante:

Bajo el rótulo “todos iguales y diferentes” presenta la foto de tres parejas vinculándolas a alguna parte de un mapa en el que aparece exclusivamente Europa, Asia, África y Australia. La primera pareja es de una persona con rasgos fenotípicos blancos del norte de Europa, mujer y su acompañante con rasgos fenotípicos negros. La primera se vincula a Europa, la segunda pareja se vincula al área geográfica de Sudáfrica de rasgos fenotípicos negros (la escena en la que se representa esta pareja es claramente positiva y sobre un ambiente positivo, césped verde, y con vestimenta claramente occidental. La tercera pareja son de rasgos fenotípicos orientales y se vinculan a la zona geográfica de China (la escena en la que aparecen es igualmente positiva sentados en un salón de la casa y con vestimenta claramente occidental, esmoquin para el hombre) (4. Grazalema-Santillana. 5)

En la parte final de la unidad y bajo el título de “cartel de las ciencias”, se presentan dibujos de niños con rasgos fenotípicos y de vestimenta diferentes. Se incluye un rótulo diciendo “todos somos distintos, pero todos somos iguales. Cada uno de nosotros tiene su manera de ser y sus costumbres. A menudo, ¡qué diferentes somos!. Sin embargo, nos respetamos unos a otros para una convivencia agradable (3. SM. 111)

Esta es quizá una de las “trampas” más llamativas en las que hemos caído en la construcción de los discursos interculturales. Esta frase con cierto impacto y alto contenido metafórico se ha convertido en bandera de tolerancia y de no discriminación. Pero reflexiones sobre el absurdo de la misma: ¿cómo se puede ser igual a algo y a la vez diferente a ese algo?. Se mezclan planos de diferente rango: el derecho a ser tratado con igualdad con el deseo identitario de definirte diferente a otro. Se eleva esta diferenciación a la categoría de lo absoluto con la expresión “todos”, algo muy contrario a las ideas de la tolerancia. La cantidad de aclaraciones y de matizaciones que deben hacerse para aclarar el verdadero sentido de la frase no parece recomendar su uso, menos aún en el ámbito escolar en el que el grado de abstracción que se necesita para hacer útil la frase no suele ser usado por los escolares de la educación primaria.

1.2. El concepto de grupo. La presentación del otro

El concepto de grupo se presenta a partir del elemento diferenciador del individuo “yo” con respecto a los individuos “otros”, recurriéndose al tipo de categorización racial que ya hemos descrito en el apartado anterior o a la aportación de información sobre las llamadas comunidades

primitivas. Se llega incluso a generar la diferenciación grupal con su correspondiente sesgo de desigualdad a partir de la representación en un plano de la geografía de los países: los mapas también son construcciones que discriminan.

En lo que se refiere a la forma de categorizar el grupo a partir de la diferenciación racial que se hace del otro mediante la estrategia de presentar rasgos fenotípicos claramente diferenciados nos encontramos con ejemplos como los que siguen:

Para presentar la variación de las cosas en función del lugar se muestra un esquimal con el fondo de igloos frente a una oficina. Del mismo modo, se muestra a un indígena en el centro de una construcción de hábitat típico de la amazonía, junto a ellos se presentan dos tipos de fábricas diferentes (1. Bruño. 233).

Sin lugar a dudas es una forma de presentar la diversidad, pero ¿cuál es la razón que justifica que la diversidad que se debe presentar es aquella que tan lejana nos queda?. ¿No sería más fácil mostrar la diversidad entre nosotros, la existencia del otro entre nosotros, o, mejor, mostrar que nosotros también podemos formar parte de esa categoría de "otros"?. Además, ¿por qué se estereotipa tanto la diversidad vinculándola a formas de vida extrañas y alejadas para nosotros, algo difícil de soportar para un occidental?. En definitiva, ¿por qué se presenta al diverso tan alejado simbólicamente y geográficamente y siempre en clara desventaja social, cultural, económica, etc.?:

Se presentan fotografías de niños y niñas de otros lugares: Manuel vive en una chabola en un barrio muy pobre de la ciudad de México, Fátima (nacida en Almería) de pares marroquíes vive en un piso pequeño, Diana (inglesa) vive en una bonita casa en Londres, Baloo vive en el Congo (África) en un poblado cerca de la selva. En todos los casos se trata de acompañar los dibujos con la caracterización fenotípica de los lugares de adscripción. A todos estos dibujos se acompaña el caso de Isabel que es una niña gitana, que vive en una ciudad española y estudia violín y piano (2. Bruño. 251-252).

Se indica que en el mundo hay diferencias motivadas por la religión, la ideología, los idiomas. También se dice que unos viven más acomodados que otros y para mostrarlo se inserta una fotografía de un grupo de mujeres y niños guardando una cola en la que parece esperar recibir alimentos (3. Luis Vives. 106).

Como en el caso de la diferenciación individual se recurre, como ya hemos dicho, a la categorización racial y a partir de aquí se delimitan perfectamente los grupos. Poco importa que los datos no coincidan ya con los conocimientos científicos y que además pertenezcan a los conocimientos que se poseían sobre la materia en el Siglo XIX:

Se indica que las diferencias físicas (altura, forma de ojos, color de piel, tipo de pelo) dan origen a las razas (con características propias). Las razas existentes son la blanca, la negra, la amarilla y dentro de ellas hay distintos grupos: indios, chinos, árabes y todos resultado de la mezcla de ellos. También se indica que esta variación racial no debe ser un obstáculo para el entendimiento y la relación entre todas ellas (3. Luis Vives. 107).

Bajo el epígrafe de españoles de otras razas se dice lo siguiente: "en casi todos los países conviven personas de diferentes razas. En el nuestro ocurre lo mismo y conviven con nosotros gitanos, negros, magrebíes...". También se explica lo siguiente: "la presencia de personas de raza negra en España tiene un origen más reciente. Proceden en su mayoría de países africanos. Han venido hacia Europa con el objetivo de mejorar sus formas de vida, lo que no siempre han conseguido. La mayoría de ellos se dedican a la venta ambulante, al trabajo agrícola e industriales" (4. Luis Vives. 108).

Y no sólo se falta a la verdad sobre los datos que permitan o no seguir hablando de razas y de grupos raciales, sino que se confunden con razas a grupos étnicos como los gitanos o a identidades geográfico-étnicas-culturales como los magrebíes. Igualmente se carece de los mínimos datos de rigor asimilando a todas las poblaciones africanas bajo la categoría de negros, que además son claramente minoritarios frente a los marroquíes. En fin, se llega a mencionar que estos nuevos pobladores se insertan en actividades laborales industriales, siendo claramente minoritaria la población inmigrante en este sector.

No obstante, desde estas categorías confusas y claramente de desigualdad se pretende generar de nuevo ciertos niveles de tolerancia y de respeto por el diferente argumentándose que la presencia de estos diversos ha "contribuido a la diversidad racial y cultural de nuestro país". Dejando de lado, sin embargo, lo que de riqueza pueda haber en la diversidad racial, sería bueno saber en qué cosas concretas ha aumentado, en tanto que riqueza, la diversidad cultural del Estado Español. Continuando en esta línea de moralidad se llegan a mencionar algunos obstáculos para la convivencia en la diversidad proponiéndose su superación de una manera un tanto particular:

Se mencionan obstáculos para la convivencia de carácter personal (actitud egoísta, intolerancia y prejuicios) y obstáculos de carácter social (desigual reparto de riqueza, imposibilidad de educación y marginación social). Después de hablar de los obstáculos de la convivencia se hace la siguiente referencia matizada a la tolerancia: estos obstáculos que dificultan la convivencia pueden y deben superarse desarrollando actitudes de solidaridad y cooperación con los demás. Sin embargo, también se hacen necesarias leyes que garanticen la convivencia y establezcan los derechos y los deberes de cada persona (4. Luis Vives. 146-147).

Y esta última afirmación debe recordarnos a los de aquí que no debemos tener miedo por las invasiones de los "inmigrantes" pues las leyes siempre estarán de parte de quienes las hacen.

También se recurre al argumento histórico para construir el grupo y para diferenciar al nosotros de aquellos bárbaros primitivos que empezaban a construir el mundo. Aunque claramente ignorantes y desconocedores de todo lo esencial para vivir -lo que les hacía "mal vivir"- se diferenciaban ya por ser inteligentes, lo cual supone, cuando menos, un cierto nivel de contradicción. El propio concepto de evolución queda en algunos momentos muy desdibujado pues parece ser la fuerza del ser humano la que supera todo y es claramente diferenciado del resto de los animales que en nada se parecen a él. Incluso su existencia parece ser fruto de una acción de aparición "divina" sobre la tierra. En fin, se llega hasta una visión idílica e idealizada de la existencia de estos antepasados. Todo ello se puede ver reflejado en los siguientes ejemplos:

Cuando habla de los grupos humanos explica que los hombres primitivos son aquellos "primeros pobladores de la tierra". Explica también por qué vivían como vivían "desconocían casi todo: cómo cultivar la tierra, cómo construir una casa e incluso cómo fabricar herramientas" (3. Everest. 62) En una primera parte se presenta a los hombres primitivos como individuos superadores divinos de los problemas. La idea de evolución se vincula claramente a la de progreso en la que el efecto de la mano del hombre parece poderlo todo: "muchos años después, las tribus primitivas aprendieron a cultivar la tierra y a domesticar animales. Se ensalza la idea en estos primitivos de la solidaridad, la convivencia y el apoyo mutuo, e incluso con los desconocidos de otras tribus. La idea de organización política que se tiene es la siguiente: las tribus primitivas tenían un jefe que organizaba el trabajo, dirigía la caza y negociaba con los jefes de otras tribus. Los jefes poseían un bastón de mando, que simbolizaba su poder. En las ceremonias importantes se adornaban con collares, pulseras y pendientes y pintaban su cuerpo con colores brillantes (4. Grazalema-Santillana. 6, 10-11, 12).

En este tema se comienza diciendo que los seres humanos progresamos gracias a nuestra inteligencia. Se sigue diciendo que el ser humano es el único capaz de utilizar utensilios y gracias a ellos se defiende de los peligros de la naturaleza. Se habla de los primeros seres humanos como cazadores y recolectores que para sobrevivir necesitan agruparse y organizarse: "así surgieron las hordas, grupos donde se mezclaban hombres, mujeres y niños guiados por un jefe" (5. SM. 156-158).

Este tema se introduce diciendo que "hace miles de años los seres humanos aparecimos sobre la tierra". Progresivamente fue aumentando nuestro número y nos fuimos extendiendo por toda la superficie del planeta (5. Luis Vives. 132).

Por último debe reseñarse en este intento de construcción de los grupos diferenciados lo que ya se mencionó a propósito de los mapas como elementos de construcción de la diferencia desigual:

En un mapa en el que se representa a España con la imagen de la Península Ibérica, se detallan con colores y texto las comunidades autónomas, las provincias y sus capitales. Igualmente se indican los límites fronterizos y los países vecinos (Francia y Portugal). Se indican igualmente los límites marítimos y por último aparece el continente africano, referido como África sin detallar países (3. Bruño. 139).

REFERENCIAS

- APPLE, M., 1989. *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós-MEC
- CALVO BUEZAS, T., 1989. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid, Editorial Popular.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I., 1980. *Sistema de Enseñanza y Democracia*. Madrid, Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1991. Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1995. Materiales y textos. Contradicciones de la democracia cultural (75-130). J. GARCIA y M BEAS, *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada, Proyecto Sur.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., 1992. ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- MESA PEINADO, M., 1990. *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española.
- SACRISTÁN LUCAS, A., 1986. *El curriculum oculto: un estudio de socialización política desde la acción textual*. Madrid, UNED.
- SACRISTÁN LUCAS, A., 1992. El curriculum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 298, 245-259.
- SANTOS GUERRA, M.A., 1991. ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- TORRES SANTOMÉ, J., 1989. Libros de texto y control del curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- TORRES SANTOMÉ, J., 1989. Para qué los profesores y profesoras si ya tenemos libros de texto. AA.VV. *El curriculum y la práctica (un desarrollo comprometido del curriculum)*. Valladolid, Concejo Educativo Castilla-León.

ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Dolores

Profesora titular interina del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)

ARROYO GONZÁLEZ, Rosario

Profesora asociada de la Universidad de Granada en la Facultad de Ciencias de la Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de investigación "Formación del Profesorado Centrada en la Escuela".

BEAS MIRANDA, Miguel

Pertenece al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada y es titular de Historia de la Educación. Entre sus investigaciones y publicaciones destacan las relacionadas con la administración educativa (particularmente con la creación y desarrollo de las Delegaciones Provinciales de Educación) y el análisis de los libros de texto escolares.

BEDMAR MORENO, Matías

Maestro y Doctor en Pedagogía. Coordinador del C.P.M.E.A. "Albayzín-Centro Penitenciario" de Granada. Ha trabajado en Educación General Básica y Educación de Adultos, en centros presenciales y a distancia, actualmente en la Prisión de Granada. Especializado en la alfabetización de adultos, ha realizado investigaciones y publicaciones, ha impartido cursos y seminarios. Voluntario en varios ONGs y presidente de la AEA "Pablo Freire".

BEJARANO FRANCO, Mayte

Estudiante de quinto curso de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

COLLADO, Carmen

Profesora de Educación de Adultos. Licenciada en Filosofía y Letras. Profesora colaboradora del Centro de Enseñanzas Propias de la Universidad de Granada (Curso de Experto Universitario de Educación de Adultos). Ha asistido a congresos, jornadas y cursos nacionales e internacionales en temas relacionados con la educación de adultos.

FRANCO GUTIÉRREZ, Silvia

Estudiante de quinto curso de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier

Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid y Profesor titular de Antropología de la Educación de la Universidad de Granada, se ha dedicado con exclusividad al análisis antropológico de los procesos educativos como procesos de transmisión y adquisición de la cultura. Entre sus publicaciones destacan: *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar* (Trotta, Madrid, 1993), editado en colaboración, y *Transmisión y Adquisición de la cultura: una introducción a la Antropología de la Educación* (Eudema, Madrid, 1994), escrito en colaboración. En la actualidad, coordina la Colección de Estudios Interculturales que edita el Laboratorio de Estudios Interculturales con la colaboración del Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia). Ha coordinado diversos proyectos de investigación interuniversitario sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros en España que han sido financiados por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, el Centro de Investigación y Documentación Educativa, la Dirección General de Migraciones del Gobierno español. Ha coordinado la Red Migraciones y Educación del Programa Med-Campus de la Unión Europea y en la actualidad coordina el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada (España). Ha sido *Visiting Scholar* en la Stanford University (1992), en la University of California, Santa Barbara (1991), en la University of Oregon, Eugene (1987) y en la University of North Carolina, Chapel Hill (1987).

GARCÍA-CANO TORRICO, María

Estudiante de quinto curso de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

GARRETA, Jordi

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología -especialidad Sociología- por la Universidad Autónoma de Barcelona y previo reconocimiento por esta universidad de la capacidad investigadora está realizando su tesis doctoral sobre integración sociocultural de las minorías étnicas (dirigida por la Dra. Carlota Solé i Puig). Actualmente es profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.

GRANADOS MARTÍNEZ, Antolín

Es profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Granada y miembro del Laboratorio de Estudios Interculturales. Ha trabajado especialmente el campo de la sociología de la educación en España y ha realizado estancias de investigación en distintos grupos e instituciones universitarias francesas. En los últimos años ha centrado su actividad en el ámbito de la inmigración en España colaborando en varios programas europeos sobre escolarización de hijos de inmigrantes y sobre estudiantes extranjeros en la Universidad española. Actualmente trabaja sobre la imagen que ofrece la prensa española del extranjero inmigrante.

JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco

Profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado "La Inmaculada" de la Universidad de Granada. Miembro-fundador del Seminario de Estudios sobre

la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada y Secretario Técnico del Consejo de Redacción de la Colección Monográfica "Eirene". En 1993, miembro del Equipo Asesor del Proyecto: "Diagnóstico, diseño de programas de intervención y evaluación para el tratamiento de los conflictos y la violencia en centros escolares" del Ayuntamiento de Granada. En 1995, Co-coordinadores del Proyecto: "Ciudades contra el racismo: Granada, ciudad integradora", subvencionado por la Comisión Europea. Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos y por el Instituto Municipal de Formación y Empleo. Última publicación: Co-editor del libro: *Paz y prospectiva. Problemas globales y futuro de la humanidad*. (Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos 1994).

JIMÉNEZ RAMÍREZ, Luis

Maestro de Primera Enseñanza. Licenciado en Pedagogía. Pedagogo del Equipo de Orientación Educativa de Cartuja, Granada.

LAHOZ VARGAS, Josefa

Maestra de Primera Enseñanza. Maestra del Equipo de Orientación Educativa de Cartuja, Granada.

LÓPEZ LÓPEZ, M^a del Carmen

Pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y es miembro del Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Participa en el proyecto de investigación sobre "Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales" financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa. Igualmente tiene varias publicaciones como capítulos de libros y comunicaciones presentadas en reuniones científicas.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Josefa

Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (1974), con una tesina titulada "Aplicación del modelo estructural funcional en el análisis del lenguaje en las afasias". Psicólogo clínico en ejercicio en la Consejería de Sanidad de la Comunidad Autónoma de Murcia ha desarrollado su trabajo en diversos ámbitos profesionales como las deficiencias y minusvalías, la salud mental y las drogodependencias, campos en los que ha realizado diversas investigaciones, algunas de las cuales han sido publicadas. Actualmente compagina su trabajo como terapeuta en un Centro de Salud Mental de Murcia con su actividad como profesora asociada de Trabajo Social en la Universidad de Murcia. Es miembro del Laboratorio de Antropología con el que ha colaborado en diversas investigaciones sobre Educación e Inmigración.

MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Virtudes

Profesora titular interina del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Didáctica de la Expresión Plástica Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)

MASÓ GUERRI, Alfonso

Profesor titular de Universidad. Director del Departamento de Escultura en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada.

MERA LUPIÁÑEZ, Rafael

Maestro de Primera Enseñanza. Licenciado en Psicología. Licenciado en Ciencias de la Educación. Psicólogo en Ciencias de la Educación. Psicólogo del Equipo de Orientación Educativa de Cartuja, Granada.

MOLINA, Fidel

Doctor en Historia (Grupos Sociales) y Profesor titular de Sociología. Entre sus publicaciones destacan: *Sociedad y educación: perspectivas interculturales* (1994) y "Escuela, barrio y multiculturalismo: una percepción entre el conflicto y la integración". Ha presentado diversas comunicaciones sobre el tema en los Congresos de Sociología de la FES y de sociología de la educación. Es formador de formadores en educación intercultural y coordina un seminario-grupo de trabajo en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida.

MONTES del CASTILLO, Ángel

(Santander, 1942), doctor en Psicología por la Universidad Complutense (1985), es profesor titular de Antropología Social en la Universidad de Murcia. Durante cinco años ha trabajado en Ecuador como miembro del equipo de Trabajo Social del CECCA (Centro de Capacitación del Campesinado del Azuay-Ecuador) del que es fundador, participando como asesor en Programas de Cooperación y Desarrollo Rural Integral y realizando durante ese tiempo trabajo de campo en la comunidad campesina e indígena de Pucará. Es autor del libro *Simbolismo y poder. Un estudio antropológico sobre Compadrazgo y Priestazgo en una comunidad andina* (Anthropos. Barcelona, 1989), que se sitúa en la perspectiva teórica de la antropología política y en el contexto metodológico de la investigación-acción. En esta investigación se abordan relaciones de poder en la comunidad campesina de Pucará (Azuay, Ecuador) a partir de las redes generadas en torno a las instituciones de origen hispánico indicadas y se analizan los procesos reivindicativos de las organizaciones campesinas e indígenas. Entre sus publicaciones se encuentran también una serie de artículos sobre los problemas de la cooperación, el desarrollo y la metodología de la intervención social, la educación multicultural, la educación para el desarrollo, el patrimonio cultural y el uso de la investigación acción en antropología. En los últimos años está trabajando sobre identidad política en colaboración con la Universidad del País Vasco y en varios proyectos sobre inmigración y educación para DGICYT, CIDE y MED-CAMPUS. Es colaborador de organismos internacionales como UNICEF y UNESCO y es miembro del Comité Asesor de Antropología. Revista de Pensamiento *Antropológico y Estudios Etnográficos*. Es miembro del Laboratorio de Estudios Interculturales y colaborador de INTERMON y de otras ONGs.

MORENO FERNÁNDEZ, Encarnación

Maestra del Equipo de Orientación Educativa de Cartuja, Granada.

MORENO MORENO, Miguel

Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada.

MUÑOZ GARCÍA, Antonio

Profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Ha presentado diversos trabajos y publicaciones centrados en la relación entre las dimensiones psicoevolutivas del desarrollo y la influencia del contexto social.

OLIVERAS CONTRERAS, M^a Luisa

Profesora titular del Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Licenciada y Doctora en Ciencias Matemáticas. Ha cursado estudios reglados de filosofía, sociología y antropología, así como de psicología y pedagogía, movida por el interés en la comprensión de los fenómenos socioculturales y educativo-cognitivos. Recientemente ha participado en congresos de antropología e investigado en conocimiento no formal realizando una etnografía de las artes populares andaluzas y la geometría.

ORTEGA CARRILLO, José Antonio

Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, ha sido miembro del Grupo de Investigación "Seminario de Pedagogía Social y Educación de Adultos" y lo es en la actualidad del Grupo "DE. INVEST" de la Universidad de Granada. Su tesis doctoral, defendida en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, contiene una investigación cuasiexperimental sobre alfabetización visual de personas adultas y lectura crítica de los medios de comunicación.

PALAUDARIAS, Josep Miquel

Diplomado en Profesorado de Educación General Básica. Licenciado en Pedagogía. Diploma de suficiencia investigadora en el doctorado en Pedagogía. Máster en Cultura Euro-Árabe. Profesor del Departamento de Pedagogía en la Universidad de Girona. Investigador en proyectos financiados por la: Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Dirección General de Migraciones, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Girona, en temas de educación y migraciones extranjeras e interculturalidad.

RODRÍGUEZ BLANCO, África

Profesora titular en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Ceuta (Universidad de Granada).

RUBIO BALLESTEROS, Rocío

Estudiante de quinto curso de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

SAINZ, Enrique

Profesor titular de Sociología. Profesor visitante en la Universidad de Chicago y en la Universidad de Michigan. Ha realizado informes profesionales sobre la emigración y la minoría árabe y musulmana en Andalucía para el Instituto Español de Emigración y el Centro de Investigaciones Sociológicas. Recientemente ha publicado un libro sobre las organizaciones como sistemas constitucionales.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando

Profesor del Departamento de Filología Inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ceuta (Universidad de Granada).

VILLUENDAS GIMÉNEZ, M^a Dolores

Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Directora del Grupo de Investigación "Procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento socio-ambiental".

YUNI, Juan Alberto

Profesor-Investigador del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Ex-Director del Programa Educativo de Adultos Mayores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Miembro de TALIS (Third Age Learning Internacional Studies).