

EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Manual de Grado

Autor:

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Profesor Titular de Universidad de la Facultad de Educación
Universidad de León

Contenido

Introducción	4
Una sociedad global	8
Toda sociedad es mestiza.....	15
La población migrante.....	18
Nuestra percepción de los “otros”	23
El discurso de los medios de comunicación	28
La repercusión en la escuela	42
Nuevas formas de convivencia.....	45
La cultura “blanca”	53
La situación escolar	57
Paradigmas en Educación Intercultural	64
La educación compensatoria	64
La educación multicultural.....	67
La educación intercultural.....	69
Pedagogía antirracista.....	73
¿Cómo abordar la educación intercultural?.....	86
Propuestas curriculares.....	91
Reconstruyendo el currículum	94
Currículum contrahegemónico	100
Propuestas en las áreas del currículum.....	104
Área de Lengua.....	104
Área de Literatura	106
Área de Lenguas extranjeras	108
Área de Matemáticas	110
Área de Ciencias Sociales	114
Área de Ciencias de la Naturaleza.....	119
Área de Educación Plástica y Visual	121
Área de Educación Física	129
Área de Educación Musical	131
Propuestas metodológicas	133
El enfoque cooperativo	134
El enfoque socioafectivo	138
Enfoque sociomoral	140
Enfoque Global.....	146
Enseñanza activa y para el compromiso	153
Propuestas Organizativas.....	155

Proyecto Educativo Intercultural	156
Analizar nuestra propia realidad	157
El Proyecto Curricular de Centro	161
Integración del nuevo alumnado	166
Preinscripción y matriculación	166
Adscripción	167
Plan de acogida	170
Programas de inmersión lingüística	174
La formación del profesorado	177
Participación de las familias y apertura a la comunidad	181
Alternativas globales: organizar interculturalmente el centro	184
Escuelas democráticas	184
Escuelas aceleradoras	187
Comunidades de aprendizaje	190
La implicación social y política	193
Vocabulario básico	196
Bibliografía	199
Anexos	212
Albatros: encuentro con una cultura diferente	212
Adivina quién viene a cenar	217
Oportunidades para una nueva ciudadanía	219
Cómo nos venden el sur	234
Centros concertados seleccionan al alumnado (estudio de caso)	240

Introducción

Este libro se enmarca en el enfoque pedagógico de los nuevos títulos de Grado de Educación, que sustituyen a las anteriores diplomaturas en Magisterio, a raíz de la última reforma universitaria en España. Las universidades españolas han adaptado sus planes de estudio de acuerdo con el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, denominado coloquialmente “Plan Bolonia”. Esta reforma, que se inscribe dentro de una orientación mercantilista y privatizadora de la Educación Superior¹, tiene algunas propuestas metodológicas interesantes que casi todo el mundo podría compartir: aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, nuevas metodologías más activas y participativas, trabajo en pequeños grupos, facilitar el aprender a aprender y la autonomía cognitiva del alumnado, potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario, etc.

Por eso este libro, sobre la Educación Intercultural, se inscribe en esta línea de favorecer un aprendizaje más centrado en el estudiante, ofreciendo herramientas, actividades y materiales para facilitar un proceso de formación progresivamente más autónomo. Recoge las principales líneas de pensamiento y actuación en este campo que se vienen planteando en los últimos años, pero, sobre todo, aporta un enfoque didáctico de este ámbito de formación combinando teoría y práctica. En este sentido, cada aportación y reflexión teórica o propuesta de actuación en el ámbito educativo, se acompaña de actividades y tareas prácticas, que permiten al lector o lectora hacer un ejercicio de reflexión, análisis y concreción de los planteamientos y las propuestas desarrolladas.

La progresión de las actividades planteadas supone una creciente complejidad y profundización en el terreno de la educación intercultural. Se inicia con aquellas que son más cercanas a nuestra experiencia cotidiana y que nos permiten reflexionar y plantearnos nuestros propios presupuestos y expectativas. Porque, metodológicamente, se ha partido de una de las primeras claves de la educación intercultural: el análisis crítico de nuestros propios supuestos, estereotipos y convenciones, explorando los mecanismos de construcción social de los mismos. Esto nos permitirá desmontar y deconstruir aquellos aspectos etnocéntricos de nuestra visión y práctica educativa, que nos permitan tratar de ser más coherentes con los principios de educación intercultural. A partir de ahí, las actividades que se proponen se adentran en las principales estrategias didácticas para abordar la educación intercultural y se

¹ El problema del plan Bolonia es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma. Porque un aprendizaje más centrado en el estudiante y más tutorizado implica nuevas metodologías, grupos de estudiantes más pequeños, y por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc., es decir, más financiación. Pero la aplicación real del Plan Bolonia busca que la financiación corra, cada vez más, a cargo del bolsillo de los estudiantes y de las propias universidades haciendo sus “productos” más atractivos para su aplicación empresarial. De hecho las inversiones en las Universidades y los planes de estudio están siendo pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. Porque la profesionalización ya no parece ser una finalidad entre otras de la educación superior, sino que tiende a convertirse en la principal línea directriz de todas las reformas educativas. Con el argumento de que la educación superior debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, como si ésta se redujera únicamente a los intereses de las grandes empresas. Es obvio que hoy en día toda persona necesita aptitudes y competencias adecuadas para moverse en el mundo laboral; pero sorprende que la actitud de las Universidades sea reducir la enseñanza universitaria a las “competencias” útiles para la gran empresa, obedeciendo a un utilitarismo que impide a los estudiantes interesarse mínimamente en lo que parece no ser vendible en el mercado de trabajo. Otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa, más solidaria y mejor van quedando “obsoletas” y se las obvia progresivamente. Por eso se recorta cada vez más el presupuesto para proyectos “improductivos” de orientación humanística y/o crítica. Resulta difícil pensar que la Universidad va a poder preocuparse por la interculturalidad, por la diversidad o por el pensamiento crítico, en este contexto de competitividad por resultados y por figurar en el ranking de la excelencia académica (Díez, 2009a).

avanza en propuestas curriculares, metodológicas y organizativas concretas para la práctica docente que suponen cambios en la filosofía, el currículum, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la organización y funcionamiento del centro.

En el libro se acompañan así aportaciones teóricas con actividades y tareas de trabajo y reflexión en torno a ellas, que permiten conjugar el análisis teórico con la reflexión y aplicación a la práctica educativa. El primer bloque se centra en la sociedad global en la que vivimos, donde el mestizaje y la diversidad es la norma, pero que ha sido vista y configurada como una amenaza que genera miedo y sospecha, educándonos en una concepción marcadamente negativa de la diferencia. Esta visión se reproduce en la escuela en la que a menudo ser diferente representa un estigma que se procura solucionar tan pronto como resulta posible. El segundo bloque de contenidos se adentra en los grandes enfoques tradicionales sobre cómo abordar la multiculturalidad en el ámbito educativo, decantándose por el paradigma de una educación intercultural inclusiva y crítica. El tercer bloque es el más extenso porque en él se proponen estrategias y ejemplos concretos para abordar y cambiar el currículum desde este enfoque de la educación intercultural. En el cuarto bloque se desarrollan propuestas metodológicas coherentes con este enfoque y en el quinto bloque algunas de las propuestas organizativas más significativas para desarrollar una educación intercultural que afecte a toda la dinámica y funcionamiento del centro educativo: desde el proyecto educativo, hasta la participación de las familias o la apertura a la comunidad, pasando por la integración del nuevo alumnado o la formación del profesorado. Finalmente se exponen experiencias globales (escuelas democráticas, escuelas aceleradoras y comunidades de aprendizaje) que actualmente están desarrollando estos principios en centros educativos concretos de todo el mundo. Termina el libro con un vocabulario básico de consulta y una serie de anexos con dinámicas extensas y un estudio de caso que se pueden utilizar como materiales de ampliación.

Este libro se presenta así como una herramienta de trabajo y reflexión para el lector o la lectora a la hora de repensar, analizar, aplicar y mejorar la Educación Intercultural en su futura o actual práctica educativa. A través de él se pretende que cada lector o lectora pueda explicitar sus puntos de vista e ideas previas sobre la interculturalidad y el mestizaje, analizando por qué y cómo influyen en su forma de enseñar y de qué manera pueden condicionar el proceso de aprendizaje de su alumnado; que reflexione críticamente y contraste los grandes enfoques actuales de la educación intercultural, considerando cuál sería el más apropiado para aplicar en su práctica educativa; y que conozca y vea ejemplos, experiencias, recursos y metodologías que le puedan ayudar a enfocar su práctica educativa.

El planteamiento de educación intercultural que en este libro se expone va más allá del tradicional enfoque que busca incrementar las competencias de los chicos y las chicas inmigrantes –de países empobrecidos– en la adquisición de la lengua y de los valores de la cultura autóctona mayoritaria, para favorecer, de ese modo, que adquieran una preparación que les facilite el acceso al mundo laboral adulto. Esta orientación se debe a que el auge como campo de estudio de la Educación Intercultural se inició, en España, en la década de los ochenta, con la visibilización de la migración. “Esto va a ser determinante para el modelo de respuesta por el que se opta, al desarrollarse más como reacción a la presencia de inmigrantes en las aulas a través de medidas compensatorias, que como una revisión de la inadecuación de los supuestos homogeneizadores y etnocéntricos sobre los que se asienta el propio sistema” (García y Goenechea, 2009, 87-88). Lo cual explica que la vinculación entre interculturalidad y migración sea hegemónica en el discurso público y que se haya construido un imaginario colectivo –que afecta también profundamente al mundo de la educación– que prima esta orientación instrumental y compensatoria, desde una mirada etnocéntrica, en el que las propuestas pedagógicas se relacionan con aspectos “compensatorios” dirigidos específicamente al alumnado migrante, más que con una educación en valores de todo el

alumnado. Se ha convertido así en una cuestión más bien técnica, que orienta una respuesta no siempre acertada (Essomba, 2004).

En este libro se considera que educar interculturalmente no es adoptar medidas específicas para alumnado diverso, sino favorecer el aprendizaje de todos y todas desde una perspectiva culturalmente diversa y enriquecedora. Se apuesta por una Educación Intercultural como una herramienta para aprender colectivamente a ser ciudadanos y ciudadanas de un mundo cada vez más global y mestizo, de cara a la construcción colectiva de una ciudadanía crítica global, que incorpore las nociones de justicia social y democracia cultural como bases de esta ciudadanía.

“La concreción de estos propósitos en el marco escolar de nuestros centros educativos implica entender la educación intercultural como un movimiento de reforma dirigido a: incrementar la igualdad educativa de todo el alumnado; fomentar una práctica democrática y hacer posible el reconocimiento de múltiples visiones del mundo, englobando cambios importantes en todas las variables de las instituciones educativas sin desvincularlas de su contexto sociopolítico” (Sabariego, 2004, 150).

En este sentido la Educación Intercultural no es ni debe identificarse con la “atención educativa a niños y niñas extranjeros y extranjeras de familias originarias de países empobrecidos”, sino que es la educación de todos y todas para convivir y colaborar dentro de una sociedad multicultural, en términos de justicia e igualdad. Es una propuesta y una oportunidad de mejora del sistema educativo.

Por eso, en cierta medida, añadir el adjetivo “intercultural” a la educación es una tautología, pues cualquier práctica o teoría educativa que ignore la diversidad del alumnado no puede considerarse como tal. Se trata de recrear la mejor tradición pedagógica, buscando la mejor educación posible para todos y todas, pensada desde las necesidades de todos y todas y especialmente de aquellos y aquellas que han sido tradicionalmente olvidados o silenciados.

Es cierto que el sistema educativo ha ido tomando algunas medidas (adaptaciones curriculares, programas de compensación educativa, programas de garantía social o iniciación profesional, etc.), pero prácticamente ha obviado el núcleo esencial del currículo escolar (los contenidos, el canon cultural occidental), e incluso ha caído en estrategias metodológicas, organizativas y curriculares inadecuadas: la segregación, la exclusión de muchas voces en el currículum o su tratamiento esporádico y tergiversado. Porque, tal y como había sido creada inicialmente la escuela, con la finalidad de homogeneizar a sus componentes, ante el hecho de la diversidad, no ha podido por menos de sentirse desestabilizada, viviéndola inicialmente como un “problema”.

Por eso, los cambios aquí planteados van más allá de la adopción de medidas técnicas, para situarse en el terreno de lo social y lo político. Reclama una reconstrucción amplia de la escuela como institución social y cultural, repensando su finalidad, sus funciones, sus métodos y sus prácticas. Lo cual supone una nueva cultura y una revisión en profundidad de los supuestos sobre los que se establece históricamente la institución escolar, entre los que se encuentra su marcada tendencia homogeneizadora y competitiva (García y Goenechea, 2009).

Besalú (2010) propone tres caminos complementarios para interculturalizar la práctica educativa:

- El primero se centraría en revisar a fondo el sesgo occidentalocéntrico que impregna todo el currículo (los objetivos y contenidos conceptuales y procedimentales de las distintas áreas, así como los materiales y recursos didácticos) para introducir la perspectiva intercultural mejorando así su científicidad y su funcionalidad.

- El segundo aplica la perspectiva intercultural a las cuestiones organizativas, los documentos institucionales (el proyecto educativo, el reglamento de régimen interior, el plan de acogida, el plan de convivencia, la programación anual, etc.), las metodologías, la acción tutorial, las técnicas y las estrategias didácticas, las formas y usos de la evaluación del alumnado y del propio centro, la organización de los tiempos, de los espacios, de los grupos de alumnado, etc.
- El tercero pone el acento en la educación en valores, en la dimensión ética de la enseñanza, proponiendo la necesidad de plantear una verdadera educación antirracista. La “educación antirracista”, complementa la educación intercultural favoreciendo una educación que construya una sociedad con igualdad de derechos y de oportunidades para todos y todas. Ensancha la mirada hacia otras dimensiones tan importantes como las relaciones de poder, las condiciones socioeconómicas, etc., convirtiéndolas en eje central y vertebrador del análisis y la actuación. De ahí que este tercer camino explore los mecanismos sociales, económicos y culturales que se encuentran en la base de las situaciones de discriminación que perpetúan la exclusión e implica en acciones y compromisos educativos y sociopolíticos de cambio de esas estructuras injustas y discriminatorias. Permite no sólo vincular los contenidos trabajados con la vida real, sino animar al alumnado a iniciar acciones reflexionadas y a verse sujetos activos que pueden colaborar a mejorar la sociedad a través de la acción colectiva y el ejercicio crítico de la ciudadanía.

Estos tres caminos complementarios son los que se tratan de recorrer y experimentar en este libro. Abordar el reto de la diversidad cultural es una de las tareas más importantes que el siglo XXI reserva a nuestra sociedad. Dar respuesta positiva a este reto supondrá la renovación del aprendizaje de una convivencia constructiva y positiva; la reconstrucción de identidades sociales mestizas y multiculturales; y la formación de y para una ciudadanía activa. Es una oportunidad que no debemos desaprovechar para construir una sociedad auténticamente democrática. Sabiendo que el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales sólo es posible activarlo desde la igualdad de las condiciones de acceso al escenario que hace posible dicho reconocimiento.

“La diversidad cultural, en un contexto social de equidad, justicia e igualdad de derechos deja de ser un motivo de conflicto para convertirse en una oportunidad de desarrollo y crecimiento personal y colectivo para todos y todas” (Essomba, 2003, 63).

Por eso se necesita algo más que el trabajo pedagógico. La educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades, a todos los niveles, por parte del Estado y de la sociedad. Como dice Mary Nash (1999), la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una lucha relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo. Vincula así las luchas educativas con esfuerzos más amplios destinados a democratizar, pluralizar y reconstruir la vida pública (Giroux y Flecha, 2002). De hecho la situación de integración y de cohesión sociocultural sólo se producirá en el caso de que la población pueda ver satisfechas sus expectativas de orden económico y político, en el contexto de una sociedad con igualdad de derechos y de oportunidades para todos y todas.

Una sociedad global

Vivimos en una sociedad global. Pero cuando utilizamos el término “**globalización**” a secas, éste se convierte en una **trampa ideológica porque elude y oculta la cuestión clave de quiénes son los que poseen y controlan** los recursos económicos, militares, tecnológicos y los medios de comunicación que están transformando el planeta, quienes son los responsables de la crisis que estamos sufriendo ahora. Cuando se utiliza ese término, quienes se benefician de la globalización, **quieren que creamos que es universal y beneficia a todo el mundo.**

Por eso es necesario poner adjetivos a las palabras. Para matizar su significado y aclarar el sentido en el que se utilizan. Lo que vivimos actualmente es la **globalización capitalista**. O sea, la forma que adopta la globalización en el marco del despliegue, a escala mundial, de la **fase más reciente del capitalismo mundial**. La Tierra conoce así una nueva era de conquista en la que los principales actores ya no son los Estados, sino las grandes **empresas y grupos industriales y financieros privados** que han arrebatado progresivamente el poder a los pueblos sobre sus economías y sus sociedades. Estas fuerzas manipulan el poder político de los Estados, **vaciando de contenido la democracia**, usando los gobiernos y las leyes para suprimir y anular cualquier ley o normativa legal que suponga un impedimento para el dominio del mercado y la **consecución del máximo beneficio por quienes lo controlan.**

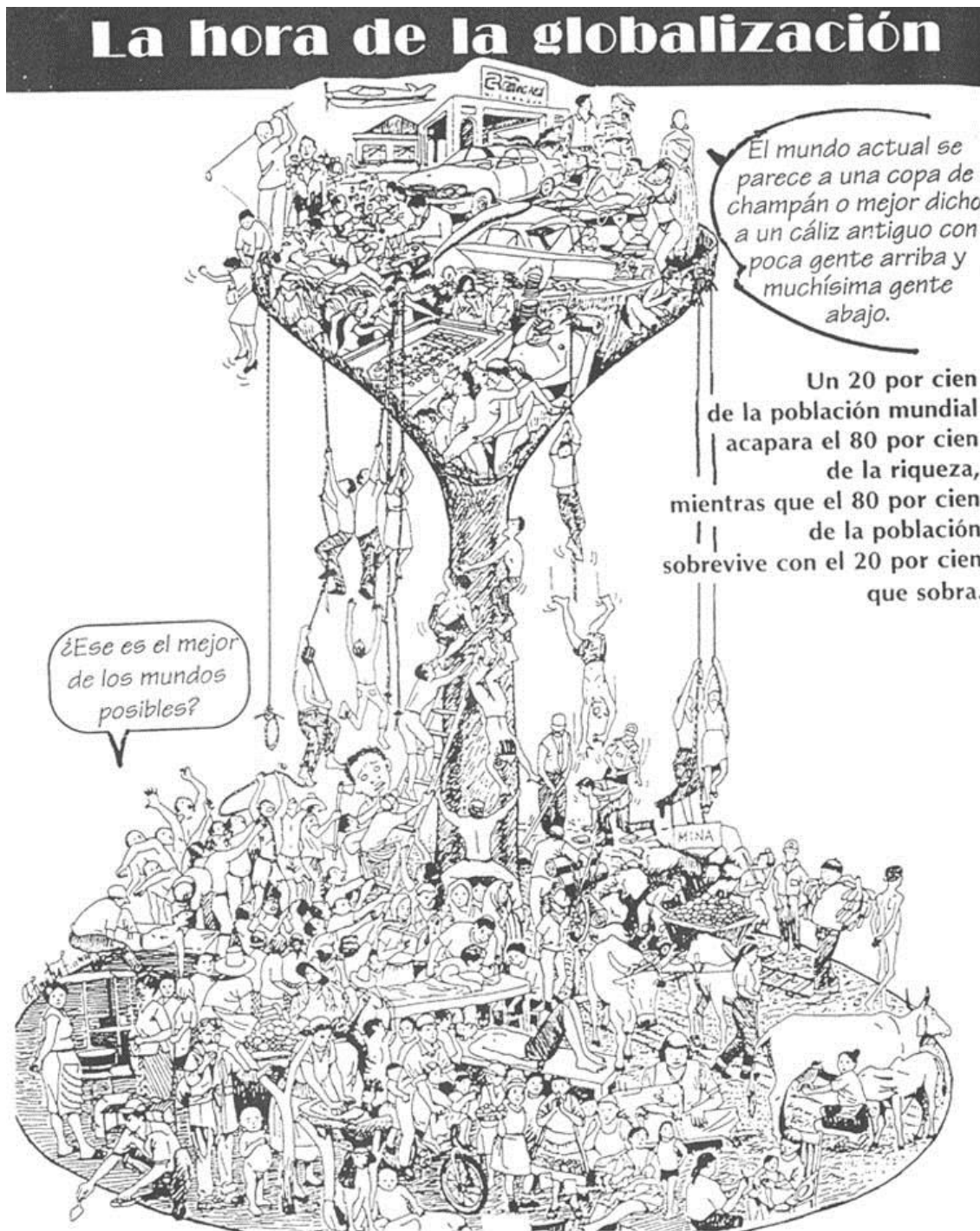
Es, como dice Anita Roddick (2004, 10), “**la expresión más reciente para describir la eterna conspiración de los ricos contra los pobres**”, mediante la que se permite que un número pequeño de intereses privados de grandes compañías multinacionales controle la economía global con objeto de maximizar sus beneficios particulares. Supone, en definitiva, el “**pillaje planetario**”. Los grandes grupos saquean las riquezas de la naturaleza que son el bien común de la humanidad, provocando paro masivo, subempleo, precariedad, exclusión, sobreexplotación de hombres, mujeres, niños y niñas. Lo cual provoca un agravamiento de las desigualdades. El neoliberalismo, en esencia, es un “**capitalismo sin contemplaciones**” (Apple, 2002).

“Esta globalización” es un fenómeno que está **cambiando el mundo más rápida y radicalmente** que ningún imperio o movimiento político en el pasado y **nos afecta a cada persona en todos los ámbitos de la vida**: “he tenido en mis brazos bebés con mutaciones genéticas provocadas por el vertido de productos tóxicos en los arroyos locales. He espiado a los taladores ilegales en las selvas de Sarawak. He visto niños que viven cerca de las plantaciones mexicanas de tabaco y que nacieron sin genitales; y si ha habido algo que **me llevase a tomármelo personalmente**, sin duda ha sido eso. El ejemplo mexicano fue especialmente estremecedor, no sólo para mí. Los científicos han comprobado que la causa está en los plaguicidas utilizados, pero las empresas estadounidenses que compran el tabaco allí cultivado no aceptan ninguna responsabilidad, pues dicen que los campos no son de su propiedad” (Roddick, 2004, 12).

Cualquier referencia a la utopía neoliberal parece un tanto irónica, sino trágica, en un mundo en el cual **se produce suficiente comida para alimentar varias veces la población humana**. Sin embargo el “libre mercado” obliga **cada año a quemar o destruir alimentos** en los países enriquecidos para cumplir con cuotas que no han sido establecidas en función de las necesidades de la gente, sino ateniéndose a la más rígida lógica del beneficio. El **20%** más favorecido de la humanidad posee actualmente un 86% de toda la riqueza (en comparación con el 70% de hace 30 años). Si las relaciones de desigualdad entre los pueblos, eran de **2 a 1 en el año 1800** en lo que concernía al 80% del planeta, en 1960 llegaban a 30 a 1 y **en 1997 de 74 a 1**. Sorprendentemente, esta abismal desigualdad se da a pesar de unas tasas de crecimiento económico “sin precedentes”. Mientras, las **3 personas más ricas del mundo** poseen el equivalente a lo que tienen los 660 millones de personas más pobres.

ACTIVIDAD

Comenta la siguiente imagen publicada por un folleto del CRIES de Nicaragua

**REFLEXIÓN**

Son las llamadas '**políticas neoliberales**', ejecutadas por organismos internacionales y otros centros de poder como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio. **Imponen las exigencias de la globalización:** eliminación de legislación que pueda reducir los beneficios empresariales (incluidas las medidas de protección a los trabajadores y trabajadoras y al medio ambiente), bloqueo de control estatal, liberalización del

comercio y del tráfico de capitales, recorte del gasto público para servicios sociales, así como privatización de las empresas públicas. **Los gobiernos occidentales, conservadores, liberales y socialdemócratas, han asumido estos “dogmas”** como directrices de su política, justificando la inevitabilidad de estas políticas para ser competitivos en el mercado mundial.

La finalidad de estas instituciones globales es **liberalizar el comercio mundial, privatizando** la sanidad, la educación, la cultura, el medio ambiente, el turismo, la energía, etc. aplicándoles a todas estas actividades el principio de libre competencia y las leyes del mercado, que tienen preferencia sobre cualquier otra ley internacional (por ejemplo, convenios de derechos humanos o sobre medio ambiente). Las ayudas y créditos del FMI o del Banco Mundial están condicionados a que el país que recibe la ayuda se comprometa a aplicar estrictamente los denominados **Planes de Ajuste Estructurales (PAE)**. Estos planes implican **reducir los gastos públicos** recortando los gastos sociales (educación, salud,...), eliminando los subsidios a agricultores y agricultoras y pequeñas empresas, **reduciendo las plantillas** (tasa de reposición) **y los sueldos de los funcionarios/as**,... pero no recortando los gastos militares. Para aumentar los ingresos incrementan las **tarifas de los servicios básicos** (agua y energía), aumentan los **impuestos indirectos** (IVA...), pero no los directos, que generalmente son progresivos según los niveles de riqueza..., y sobre todo **privatizan las empresas públicas o establecen copagos**. Las privatizaciones de las empresas públicas (electricidad, telefonía, sanidad, etc.) convierten esos servicios, antes garantizados por el Estado, en productos a la venta, lo cual ha convertido a los países del sur en un gran negocio para las multinacionales. El dominio que detentan estas multinacionales supone una **presión insoslayable**, especialmente para los países empobrecidos, en sus **políticas económicas** que se aplican cuidando de no perjudicar los intereses de estas macrocompañías **cerrando deliberadamente los ojos a las flagrantes violaciones de los derechos humanos** que las corporaciones cometen contra sus pueblos. Los **países occidentales**, a los que estas empresas pertenecen, también **prefieren “no enterarse”**, porque no están dispuestos a poner en peligro su “competitividad” mundial a causa de los problemas en otros países (Díez Gutiérrez, 2009).

Estas políticas han provocado, según los informes de la FAO, que más de **1.000 millones de personas vivan en la pobreza extrema, y 820 millones pasen hambre** de forma continuada, 24.000 personas mueran diariamente de hambruna y 30.000 niños y niñas fallezcan por causas relacionadas con la pobreza. De los seis mil millones de habitantes del planeta, **5.500 millones viven en estado de necesidad, para que apenas 500 millones vivan holgadamente**. Esto es lo que muchas personas denominan un **“genocidio silencioso”**. De ahí el por qué actualmente la migración de la población de estos países empobrecidos se ha convertido en una constante.

ACTIVIDAD

O WEBQUEST

INTRODUCCIÓN: Vais a participar en el próximo “Foro Mundial sobre Globalización y Pobreza”. Como sabes, es el primer evento de estas características que se organiza en toda la historia de la humanidad. Las anteriores reuniones han sido unilaterales: Fórum Económico Mundial, Foro Social Mundial, el G7, la Unión Europea, Mercosur, FMI, Banco Mundial, ONG’s... Por primera vez, se ha conseguido que representantes de intereses y mundos distintos se sienten en una mesa para dialogar sobre un controvertido tema: globalización y pobreza. Evidentemente, el objetivo del este Foro Mundial será buscar puntos de entendimiento, y enfoques críticos sobre los problemas mundiales actuales, de modo que se busquen posibles soluciones para trabajar por ellas en el futuro.

TAREA Y PROCESO: En concreto, entre otras muchas personalidades que acudirán a este Foro Mundial, cada grupo deberá asumir uno de estos papeles:

a) Presidente de un organismo económico internacional (FMI, Banco Mundial, OMC). En su intervención tratará de defender, en representación de todas estas organizaciones, la actuación de estos organismos a favor del desarrollo de todos los países, e intentará explicar las medidas que desde estos organismos se adoptan para luchar contra la pobreza. Responderá a preguntas como:

- * ¿Es la pobreza una consecuencia directa de las actuaciones de estos organismos internacionales?

- * ¿Qué hacen los organismos internacionales para luchar contra la pobreza?

- * ¿Cuáles son los beneficios de la globalización?

- * ¿Por qué la globalización puede ayudar también a los países en vías de desarrollo?

b) Presidente de un país del G7: presentará un pequeño informe similar al anterior, mostrando las vías de cooperación y los planes de acción concretos que las superpotencias económicas mundiales (EEUU, UE...) están desarrollando para luchar contra la pobreza mundial. Tratará de afrontar preguntas como estas:

- * ¿Son los países del llamado “primer mundo” responsables de la pobreza que hay extendida en el llamado “tercer mundo”?

- * En los planes políticos y económicos de los países poderosos, ¿qué peso tienen las condiciones en las que viven muchos países del tercer mundo?

- * ¿Qué problemas se encuentran para la aplicación real de los programas de desarrollo?

- * ¿Es inevitable la globalización o existen fórmulas alternativas de organización mundial?

c) Hugo Chávez, presidente de Venezuela (o cualquier otro presidente activista de países empobrecidos, Evo Morales, etc.). En su intervención en el foro será la voz de estos países y sus poblaciones, y planteará los grandes desafíos a los que debe enfrentarse el orden económico internacional en los próximos años. Tratará, al menos, de las siguientes cuestiones:

- * ¿Cuáles son los grandes problemas que deben superar los países empobrecidos?

- * ¿Cuáles son los efectos perjudiciales de la globalización en las poblaciones y economías de estos países?

- * ¿Qué parte de responsabilidad tienen los países “desarrollados” en la situación de los más pobres?

- * ¿Es posible encontrar formas de desarrollo conjunto humano y sostenible?

d) Una representante de las asociaciones y organizaciones antiglobalización, experta en los problemas de las relaciones Norte-Sur. Tratará de señalar los problemas que han hecho que las distancias entre ricos y pobres sean cada vez más grandes, y la relación de la globalización con otros problemas económicos. Se ocupará de los siguientes temas:

- * Relación entre la globalización y las multinacionales.

- * El problema de la deuda externa: origen, y consecuencias en la actualidad.

- * ¿Es justo el comercio “globalizado” en el que vivimos en la actualidad?

- * ¿Por qué se rechaza la globalización?

d) Abogada de un lobby representante de las multinacionales Repsol y Telefónica. Expondrá las ventajas que ofrece abrir la economía de un país a los capitales financieros internacionales y cómo gracias a las inversiones de Repsol y Telefónica los países del Sur de América están empezando a salir del atraso histórico al que les han llevado regímenes populistas de izquierdas. Planteará las siguientes cuestiones:

- * Relación entre la globalización y las multinacionales.

- * El problema de la deuda externa: origen, y consecuencias en la actualidad.

- * Las ventajas de la apertura de los países a la financiación internacional aboliendo barreras y facilitando medidas fiscales, incentivos a la inversión, flexibilidad laboral y libertad empresarial.

- * ¿Por qué la globalización es el único futuro posible?

La **presentación final de la tarea** se realizará en un debate oral en el aula. Se iniciará con una exposición a cargo de cada uno de los representantes (un portavoz del grupo), con un tiempo máximo de 15 minutos y un debate posterior entre todos los participantes.

Cada grupo debe distribuir antes un pequeño informe sobre la situación actual del mundo: problemas más importantes y posibles soluciones a los mismos. “Posibles” quiere decir aquí que realmente se puedan llevar a la práctica. Y un decálogo de exigencias éticas que deben cumplir la sociedad, la clase política, y la ciudadanía. Hay, por tanto, una doble dimensión: ¿qué debe hacer la sociedad? ¿Qué decisiones deben tomar los políticos? Pero también cuestiones personales, como ¿Qué debo hacer yo?

El debate debe dar lugar a un informe final consensuado entre todos los participantes.

REFLEXIÓN

Especialmente en un contexto de crisis como el actual, las miradas cargadas de rechazo y **resentimiento** por la propia situación se vuelven contra las personas **migrantes**, las **minorías**, **achacándoles a ellos la responsabilidad** de que ahora haya que repartir las pocas migajas que caen de la mesa de los ricos entre cada vez más bocas hambrientas.

No sólo en Europa **resurgen con fuerza los partidos políticos xenófobos**. Las administraciones norteamericanas se han convertido en especialistas en la **creación del enemigo “islámico”**. De hecho, ha convertido su ‘**seguridad nacional**’ en un problema mundial que no se define ya dentro de sus propias fronteras, sino que está determinada por la imposición de una relación hegemónica y unilateral sobre el resto del mundo. De ahí surge la imperiosa **necesidad que tiene de gestar enemigos y preservar una amenaza constante**, que justifique la creciente maquinaria militar y permita mantener en pie dispositivos represivos y **fórmulas de control cada vez más extensas**.

ACTIVIDAD

Analiza y haz un comentario de texto del siguiente artículo titulado “Viejo y nuevo racismo” de Juan José Téllez, ponencia de la *VII Jornada de Inmigración* de Conil de la Frontera (el 8 de abril de 2010):

“(…) ahora es en Europa donde se reproduce en gran medida ese mismo estigma y persecución: así ocurre en la Italia de Silvio Berlusconi y de la poderosa y xenófoba Liga Norte, en donde se ha pretendido incluso identificar mediante huellas dactilares a los bebés gitanos, o en Rumanía, donde la conocida y dilatada persecución a dicha etnia no ha sido óbice para que se haya incorporado a la Unión Europea.

Europa presume ahora de diversidad cultural. Sin embargo, son muchas las formaciones políticas que olvidando la separación democrática entre las iglesias y los estados, proponen el reconocimiento del cristianismo como uno de los grandes valores de este proyecto político. O, como en el caso de España, se brinda prevalencia institucional a la religión católica frente a las otras confesiones, incluyendo una ridícula casilla sobre distribución de fondos sociales en la declaración anual del Impuesto sobre la Renta. Del mismo modo, en países como Suiza –que permanece fuera de la Unión– se acaba de celebrar un referéndum por el que la mayoría de sus habitantes intentarán evitar que las mezquitas cuenten con minaretes: una sutil forma de hacer invisible la diferencia religiosa. Durante la pasada Semana Santa, sin ir más lejos, dos musulmanes austríacos fueron

detenidos en Córdoba por intentar rezar en una catedral que sigue llevando el nombre y la forma de la antigua mezquita y cuyo proyecto ecuménico no sólo sigue siendo boicoteado por las autoridades eclesiásticas sino que tampoco ha merecido el apoyo entusiasta del laicismo político, quizá por un temor evidente a la pérdida de votos.

La religión sigue siendo una formidable cortina de humo para ocultar el racismo y la xenofobia. ¿Qué hay, en realidad, tras la desconfianza manifiesta de media Europa hacia el ingreso de Turquía en la Unión? ¿Qué mueve al hijo de húngaros Nicolás Sarkozy, a la sazón presidente de Francia, a auspiciar un pintoresco proceso identitario que incluye la interpretación una vez al mes de “La Marsellesa” en los centros educativos de dicho país?

Desde las redadas y patrullas ciudadanas de Italia al comportamiento británico con las minorías étnicas, un nuevo racismo recorre Europa, el mundo y pareciera que no tuviésemos suficiente valor o ganas para enfrentarnos con él. Inmersos en una profunda crisis que no sólo es económica sino de valores, volvemos a repetir el mismo comportamiento colectivo que tras la crisis del 29: esto es, incubamos de nuevo el huevo de la serpiente como parece reflejar no sólo el incremento del respaldo electoral a grupos de extrema derecha explícitamente xenófobos, sino con la asunción de dichos postulados por parte de los partidos conservadores o socialdemócratas.

El racismo y la xenofobia, entonces como ahora, no sólo suponen el rechazo manifiesto a otras costumbres, a otros credos, a otros acentos o a otros pigmentos de piel, sino a la pobreza, a la que culpamos en gran medida de los males modernos, quizá porque no tengamos el suficiente coraje para enfrentarnos al sistema financiero o al neocapitalismo como verdaderos artífices del actual atolladero.

Ahora, los campos de concentración ya no existen por el momento sobre el territorio europeo, pero hemos levantado un nuevo muro de la vergüenza en la costa sur, desde Andalucía a Canaria, mediante el Servicio Integrado de Vigilancia Exterior (SIVE), un potentísimo big brother electrónico que persigue a lanchas fueraborda y a cayucos en los que huyen hacia el oasis los fugitivos del tercer mundo. También los gobiernos europeos pagan regalías a Mauritania o a Senegal para que incumplan la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en uno de cuyos epígrafes puede leerse que nadie podrá impedir la salida de un territorio a cualquiera de los ciudadanos que desee hacerlo. Ahora, los ghettos no son sólo urbanos sino legislativos: más de ocho millones de personas, a lo largo del continente europeo, carecen de permisos de residencia o de trabajo. ¿Podremos expulsarles? ¿Habrá suficiente dinero público para llevar a cabo su deportación con arreglo a la ley? ¿Cómo les sustituiremos en los suburbios del estado del bienestar y en los oficios que ya no quieren desempeñar los europeos, a pesar del paro creciente y de que no nos llegue la camisa al cuerpo del fin de mes?

En rigor, seguimos persiguiendo a las víctimas de un mundo basado en las leyes del mercado por encima de las leyes democráticas. Y, no deja de ser patético, seguimos votando, cada día más, a sus verdugos. A los de todos.

REFLEXIÓN

Esta **visión se ha radicalizado con la actual “lucha contra el terrorismo”** multiplicada por la administración norteamericana tras los atentados del 11 de septiembre de 2001. Como plantea el filósofo norteamericano Noam Chomsky, la importancia de estos atentados reside en la elección de víctimas pertenecientes al mundo occidental: “Cuáles serán las consecuencias

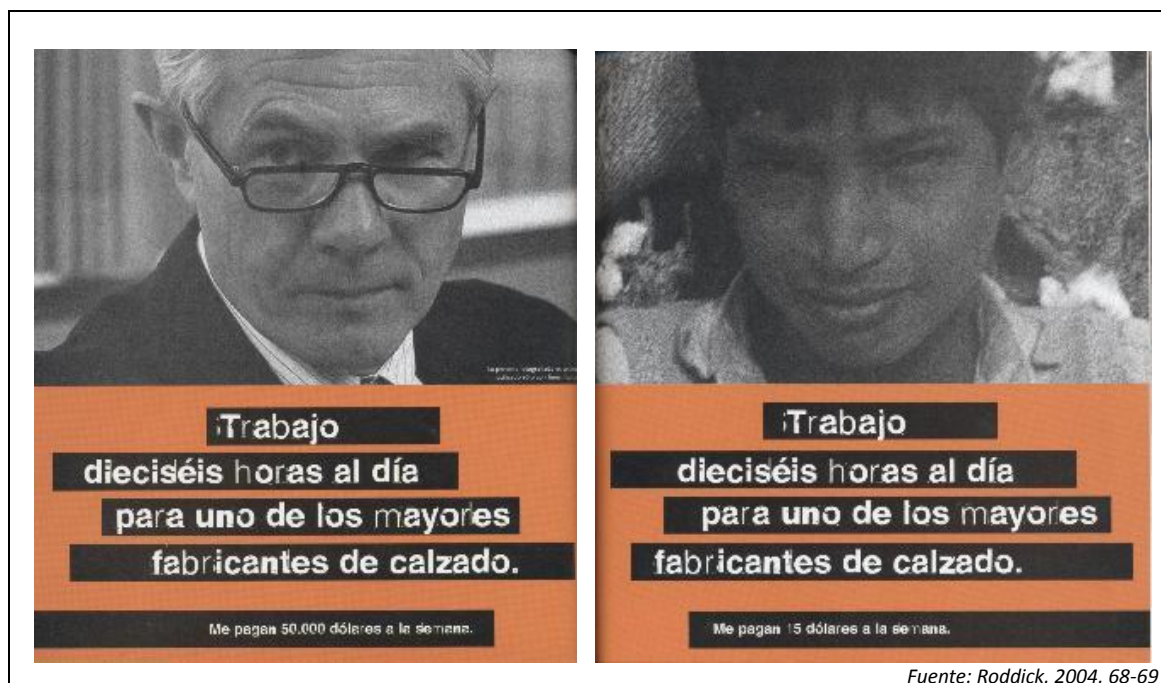
es algo que depende sustancialmente de cómo interpreten los ricos y poderosos esta demostración dramática de que ya no son inmunes a las atrocidades como las que ellos infligen a los demás, y de cómo decidan reaccionar” (2003, 15).

La Administración de George W. Bush la utilizó como excusa para extender una **guerra permanente** (cuyos inicios fueron Irak y Afganistan) por controlar bajo su dominio los intereses geopolíticos estratégicos y la hegemonía mundial, preservando así su poder sobre las principales fuentes energéticas del mundo. Surgió así la denominada filosofía del “**choque de civilizaciones**”, esa pobre y necia visión del mundo como un lugar en blanco y negro, dividido entre los buenos y los malos (Tejerina Lobo, 2008). Un caldo de cultivo, según señala Nicolás (2006, 15) “que **alimenta los prejuicios de las sociedades occidentales**, atezadas por su propia deriva histórica, por atavismos y visiones estereotipadas que subsisten después de muchas generaciones y por la escasa capacidad analítica de los medios que obtienen pingües beneficios de la intoxicación informativa y declinan la formación crítica de sus audiencias”.

El Informe 2010 de **Amnistía Internacional** da cuenta de la vulneración de libertades y derechos en ciento cincuenta y tres países y pone de relieve los efectos de la **política del miedo, amparada en la lucha contra el terrorismo, para sofocar discrepancias** y evitar rendir cuentas y para ahondar aún más un mundo dividido entre quienes se han apropiado de casi todo y aquellos a quienes se les ha esquilgado dejándoles en la más completa ruina, entre nacionales y migrantes, entre cristianos y musulmanes, entre occidentales y no occidentales..., **alimentando así el racismo y la xenofobia.**

ACTIVIDAD

A partir de los datos y análisis anteriores haz una propuesta de principios, propuestas y modelos con una orientación alternativa que cambie la orientación de esta globalización.



REFLEXIÓN

Por eso, a menos que se **cambien las relaciones internacionales de explotación**, terminando con el expolio de las economías de los países empobrecidos y creando las condiciones para

que estos países alcancen sus derechos económicos, sociales y culturales **no será posible construir un mundo en el que no haya necesidad de migrar para sobrevivir.**

Esto supone **ir más allá de la “cooperación al desarrollo”**, que no son más que créditos al gobierno de los países destinatarios para la compra de mercancías a empresas españolas, es decir, una forma de expansión y **penetración, con “rostro humanitario”, de las multinacionales del norte.** Como afirma Tejerina Lobo (2008) no es posible construir un mundo intercultural, justo y en paz sin **atacar a fondo la enorme desigualdad** en el reparto de la riqueza, sin contribuir a la lucha contra la explotación en aras de la emancipación de los pueblos oprimidos, sin defender a las víctimas de todos los tipos de violencia del poder.

Al lado de planes eficaces de acogida e inserción de las personas migrantes, son necesarias **políticas económicas y sociales internacionales que ofrezcan un futuro** que no obligue a la actual emigración forzosa. Los muros y las vallas electrificadas, además de una crueldad infame, resultan inútiles. Es necesario, además, **combatir las fronteras dentro de nuestras cabezas:** las barreras de los prejuicios, el racismo y el sectarismo excluyente. El punto de partida no puede ser otro que **implicarnos con la problemática de la desigualdad**, no como un gesto de caridad, surgido de la compasión del poderoso hacia el débil, sino desde la conciencia profunda de la **solidaridad como un acto necesario de justicia social.** Es en este **contexto global en el que hemos de entender el enfoque de la educación intercultural** que planteamos en nuestros centros educativos.

Toda sociedad es mestiza

El fenómeno de la migración es un fenómeno esencialmente humano y una constante de la especie a lo largo de toda la historia. Buena parte de los estudiosos y estudiosas de este tema, han tomado conciencia de que, en un mundo globalizado como el que vivimos, cada vez más, **la diáspora constituye la norma** y que el nativo o la nativa que vive en su propia tierra es cada vez más la excepción. El impulso nómada está muy arraigado en nosotros y nosotras. Los antepasados de las poblaciones humanas residentes fuera de África probablemente salieron de ese continente hace sólo unos 100.000 años. No hemos tardado mucho en recorrer el planeta. Siempre hemos sido una especie viajera. Los seres humanos somos, por curiosidad y por necesidad, seres migratorios. No hay nada nuevo en ello, excepto el número y la generalización actual del fenómeno.

El ser humano es por naturaleza migrante. Desde sus orígenes ha migrado extendiéndose por toda la superficie del planeta. **Las fronteras nacionales son un fenómeno reciente** en la historia de la humanidad. Anterior al derecho secundario histórico de las fronteras nacionales, está el derecho primario natural de todo ser humano a disfrutar del único Planeta que tenemos. **La historia de las civilizaciones es la historia de las migraciones humanas.** Sin embargo, en la actualidad, a duras penas podemos hablar de un planeta en el que se producen formidables e incontrolables flujos migratorios. Sólo un 2,3% de la población mundial abandona su país en nuestra época para establecerse en otro (García Canclini, 1999, 53).

Relata Stefan Zweig en su libro *El mundo de ayer, memorias de un europeo* que “antes de 1914, **la Tierra era de todos.** Todo el mundo iba donde quería y permanecía allí el tiempo que quería. **No existían permisos ni autorizaciones;** me divierte la sorpresa de los jóvenes cada vez que les cuento que antes de 1914 viajé a la India y a América sin pasaportes y que, en realidad, jamás en mi vida había visto uno. La gente subía y bajaba de los trenes y de los barcos sin preguntar ni ser preguntada, no tenía que rellenar ni uno del centenar de papeles que se exigen hoy en día”.

Sin embargo, actualmente existe un consenso creciente en la comunidad de los estados para **levantar los controles fronterizos que pesan sobre el flujo de capitales**, la información, los servicios y, en sentido más amplio, todo aquello que implique una mayor globalización de la economía. Pero **cuando se trata de personas migrantes y refugiados**, los Estados del norte reclaman todo su antiguo esplendor afirmando su derecho soberano a **controlar sus fronteras** (Sassen, 2001).

Para el habitante del mundo enriquecido, se dismantelan las fronteras nacionales tal como sucedió para las mercancías, el capital y las finanzas mundiales. Para el habitante de la parte del mundo empobrecida, los muros de controles migratorios y leyes de residencia, se vuelven cada vez más altos. Las primeras personas viajan a voluntad, se les seduce para que viajen, se les recibe con sonrisas y brazos abiertos. Las segundas personas lo hacen subrepticia y a veces ilegalmente; en ocasiones pagan más por la superpoblada tercera clase de una patera que otros por los lujos dorados de la *business class*; se les recibe con el entrecejo fruncido, y si tienen mala suerte los detienen y deportan apenas llegan.

Hace poco más de un siglo, Europa exportó su enorme crecimiento demográfico y su ejército de pobres a otros continentes. Dieciocho millones de emigrantes dejaron Gran Bretaña, lo que correspondía a seis veces el número de habitantes de Londres, entonces la ciudad más grande del mundo.

ACTIVIDAD

Comenta las siguientes viñetas del dibujante y humorista Azagra que hablan sobre la inmigración y los comentarios que solemos hacer sobre las personas extranjeras que vemos en la calle trabajando o vendiendo.





Extraído del cuaderno "Somos diferentes, somos iguales; Campaña Europea de la Juventud contra el racismo", traducción del libro *Education Pack*, editado por el Consejo de Europa (Brander, P.; Cárdenas, C. Gómez, R; Taylor, M. y Abad, J., pp. 18, 1995)

Haz el comentario utilizando las siguientes propuestas:

- ¿Qué plantea Azagra en este cómic? ¿Cuál crees que es su intención?
- ¿Estás de acuerdo con lo que propone? Argumenta tu respuesta
- ¿Qué consecuencias tienen estos hechos que expone y los comentarios que recoge en la relación entre personas de diferentes países de procedencia?

REFLEXIÓN:

Toda sociedad es mestiza. La realidad multicultural de nuestro pequeño planeta y de nuestras sociedades no es algo en lo que se pueda creer o estar de acuerdo. La multiculturalidad simplemente es. **Es una condición del modo de vida de la especie humana:** vivimos en sociedades multiculturales. Como dice Gairín (1999, 83), todas las sociedades han sido multiculturales.

"Migrar, dejar el territorio natal para residir temporal o permanentemente en otro, forma parte del comportamiento natural de las sociedades humanas. La imagen de un pueblo, un territorio, tiene un profundo arraigo, pero es una imagen deformada. Siempre ha habido migraciones" (Besalú, 2002, 15).

ACTIVIDAD

Explica tu postura sobre las siguientes cuestiones:

Si todas las sociedades humanas que conocemos a lo largo de la historia han sido siempre mestizas, en mayor o menor medida, mezcla de diferentes etnias, culturas, costumbres, ideas, creencias,

- ¿por qué tenemos tantas dificultades hoy en día para convivir en un plantea cada vez más multicultural y diverso?
- ¿Somos entonces los seres humanos “racistas” por naturaleza, tenemos una tendencia “natural” al rechazo a las personas diferentes?
- ¿Es natural o construida la mirada “recelosa” que a veces tenemos con “lo vasco” o “lo catalán”, con el centralismo de la capital de la Comunidad Autónoma o con el pueblo de al lado al nuestro?

La población migrante

Hay términos malditos. Palabras preñadas de connotaciones negativas que llevan en sí el infortunio. Uno de estos términos es el de inmigrante² o **inmigración**. No son palabras que expliquen, ni siquiera que describan, la realidad. Son vocablos que **construyen una determinada forma de ver la realidad**. En este caso desde los prejuicios, cargados de connotaciones y estereotipos excluyentes. Es lo que se denomina “palabras performativas”, es decir, que provocan consecuencias en la realidad de los comportamientos, del pensamiento y de las acciones de las personas por el hecho de ser utilizadas.

De esta forma la inmigración se ha convertido en un elemento del imaginario inconsciente colectivo en los países enriquecidos sin relación con lo que realmente supone en la realidad. Los discursos políticos y de los medios de comunicación la han moldeado **asociándola a términos como “peligro”, “avalancha”, “invasión”, “amenaza”, “desviación”, “ilegalidad” o “violencia”**.

ACTIVIDAD

Analiza las propuestas que se plantean en épocas de elecciones electorales por parte de algunos partidos políticos y elabora un pequeño gráfico que represente las mismas, así como su orientación ideológica. Utiliza como base el siguiente artículo periodístico de las elecciones de 2008.

² Ser “inmigrante” combina la triple condición de extranjería (no ser nacional ni por ende titular de la totalidad de los derechos ciudadanos establecidos por ley), alteridad (pertenecer a otra cultura, y por tanto no encajar en el haz de expectativas conformado por la costumbre) y pobreza (procedencia de un entorno empobrecido, que empuja a emigrar).

Nadal ataca la inmigración ante el silencio de todos, excepto de ICV

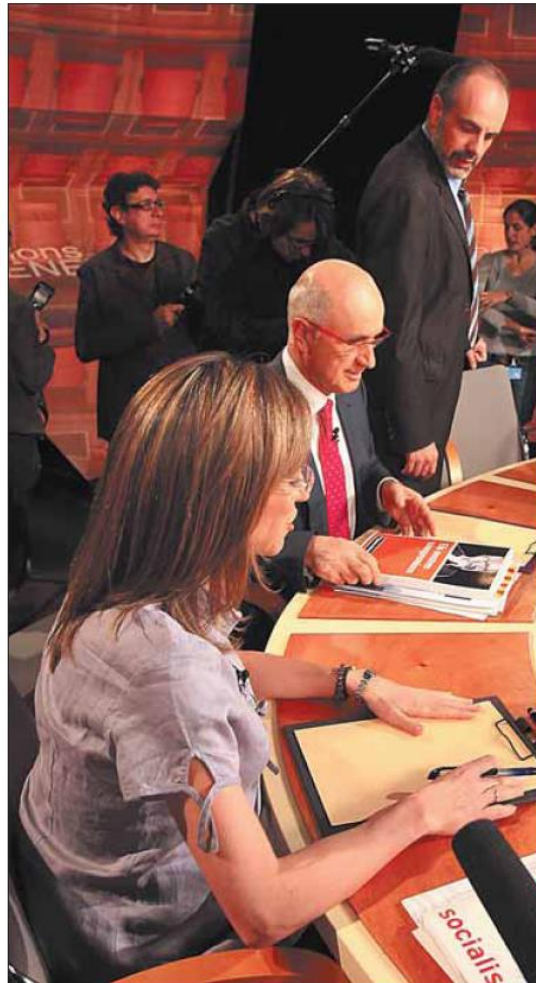
Los candidatos se enzarzan por la aplicación de la Ley de la Dependencia

JESÚS GARCÍA
Barcelona

La aplicación de la Ley de Dependencia y el precio de los pisos centraron el discurso de todos los partidos sobre políticas sociales. De todos, salvo del PP, que se empeñó en meter con calzador la inmigración ilegal. La candidata popular, Dolors Nadal, entró en tromba desde el minuto uno. Afirmó que los vecinos de Badalona y L'Hospitalet venden sus pisos porque se sienten inseguros. Sostuvo que cada día entran 1.000 extranjeros por La Jonquera. Y concluyó, convencida, que España "no puede ser la seguridad social del mundo".

Ninguno de los candidatos aplacó a un toro que, por momentos, se desbocó. Aunque algo lento de reflejos, sólo el cabeza de lista de Iniciativa-Esquerri Unida, Joan Herrera, agarró al morlaco por los cuernos. Herrera criticó la hipocresía de Nadal al exigir un contrato de integración sólo para los inmigrantes pobres y no, dijo, "para los jugadores de fútbol". Mientras Nadal, con sonrisa mefistofélica, azuzaba el miedo al extranjero, que tan buenos resultados ha dado al PP, Herrera proponía un antídoto: "Más dinero para evitar que los desfavorecidos compitan por los servicios sociales en los barrios".

Tras la publicidad, el cabeza de lista de CiU, Josep Antoni Duran Lleida, mencionó de pasada la necesidad de tener una inmigración ordenada. "Lamentablemente, no cabemos todos", dijo. Y Joan Ridaó, de



Carme Chacón, Josep Antoni Duran Lleida y Joan Ridaó. / JOAN SÁNCHEZ

ERC, rechazó la idea del carnet por puntos y matizó que no hay que tener una "visión angelical" acerca de la inmigración.

Como era de prever, la diana de casi todos los dardos fue la candidata del PSC, Carme Chacón, que defendió con afabilidad la labor de Zapatero. "Hemos vivido un fuerte crecimiento económico, que se ha traducido en más bienestar social".

Ésa fue su tesis. Por el flanco izquierdo, tanto Ridaó como Herrera plantearon su antítesis. Ambos acusaron de frívolo al PSOE por "alardear de un superávit de 23.000 millones" y no aumentar el gasto social.

Ridaó y Herrera acusan de frívolo al PSOE por "alardear de superávit"

Duran insistió en un aumento de las pensiones de viudedad. Como el resto. Y dijo sentir "vergüenza ajena" por la Ley de Dependencia, que a su juicio "invade competencias" de la Generalitat. Ridaó, al quite, pidió al líder democristiano "respeto" para las personas que han solicitado las ayudas.

De la lucha por el voto nacionalista se pasó a la guerra entre los dos grandes al hablar de vivienda. Chacón tiró de gráfico para defender la "moderación" de precios con Zapatero (del 4%, según ella) y Nadal aseguró lo contrario: que los precios han subido. Y más que nunca.

REFLEXIÓN

Muchos de estos términos, como dice Sami Nair (2006, 14), "se utilizan de hecho como sustitutos de una categoría no confesada: la de enemigo. Esto es fácilmente comprobable en los textos oficiales de la Unión Europea y de la mayoría de sus Estados miembros: la lucha contra la 'inmigración clandestina, la droga, la criminalidad y el terrorismo' es una fórmula hoy común en el lenguaje para comparar así inmigración y formas de delincuencia. Como es moneda corriente la asimilación de la inmigración con la inseguridad, la violencia de los barrios periféricos, el miedo a los vecinos en los barrios pobres. Esta estigmatización

multiplica también la eficacia performativa³ del discurso que busca culpabilizar a la inmigración”.

Lo cierto es que esta **migración es la cara oculta de las políticas de libre comercio** que se aplican con tanto ahínco. Las personas no hipotecan su futuro y se juegan la vida en el paso de las fronteras sólo porque ambicionan mejorar un poco. Lo hacen porque **los cambios en su país los han dejado sin trabajo, sin tierras, sin oportunidades**: tierras de cultivo convertidas en fábricas dedicadas a la exportación o en plantaciones de régimen industrial, o inundadas por presas gigantes.

Muchas personas se sienten impulsadas a huir de su tierra devastada, **atraídos por la llamada del mercado laboral y por el consumo del Norte, visto en la televisión**, para acabar siendo sobreexplotados, obligados a vivir en situación irregular, criminalizados y acusados de quitar los puestos de trabajo a las personas autóctonas o de pervertir su identidad cultural.

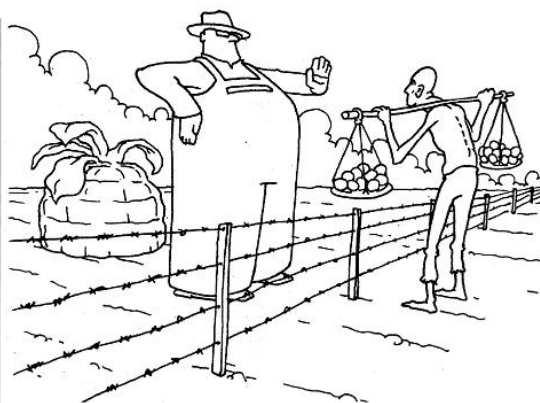
Ante la desmedida riqueza de algunas zonas del mundo y la inmensa pobreza de otras partes de la tierra, ¿cómo nos podemos extrañar del proceso de migraciones hacia los países ricos, del purgatorio o el infierno **hacia el “paraíso” prometido** que constantemente pintan en esos países empobrecidos las televisiones modernas?

Actualmente la migración se ha convertido en un fenómeno constante que es **producto de la globalización** y la alimenta a un mismo tiempo. La globalización tiene un efecto movilizador de las poblaciones, pues **les crea la expectativa** de que en un mundo aparentemente reducido la materialización de los sueños generalizados está al alcance de la mano. A ello se une otro elemento de efecto demoledor: **la desigualdad televisada**. Es difícil que quienes no tienen demasiado que perder, porque viven en la parte del planeta empobrecido, se puedan resistir a la **tentación de migrar a las zonas donde se ha concentrado el enriquecimiento de unos pocos**, para disfrutar de unos medios y un estilo de vida presentados como el ideal para la humanidad.

ACTIVIDAD



El País, 7 de septiembre 2006



Diario de Soria, miércoles 26 septiembre 2007

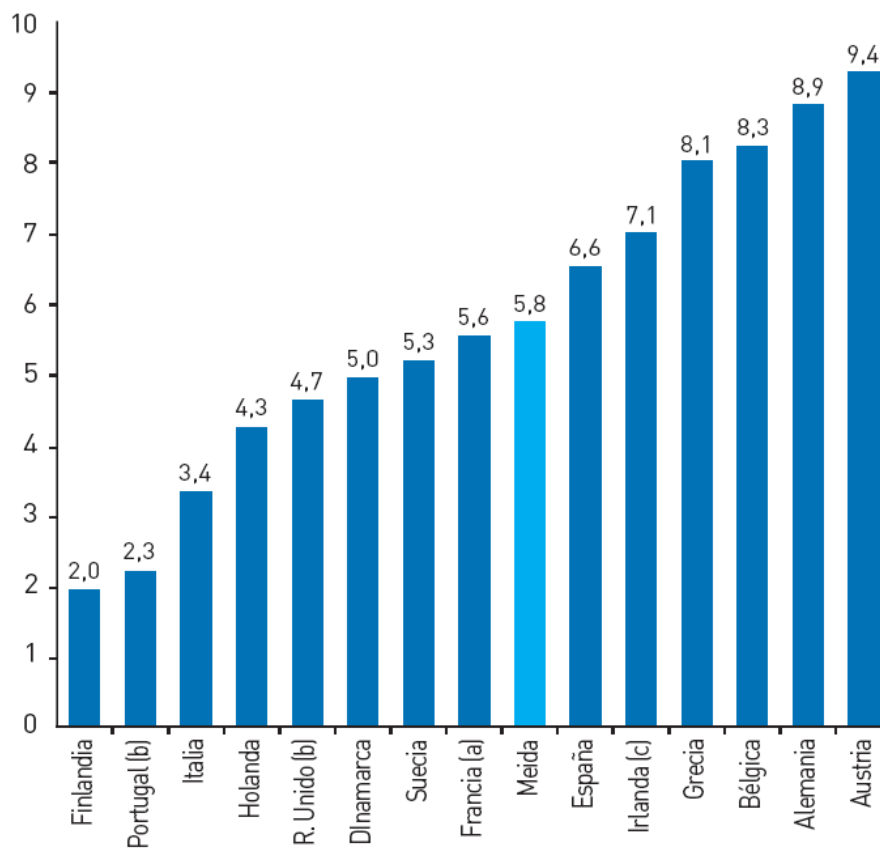
¿Cómo interpretarías estas dos viñetas? ¿Tienen que ver algo con el concepto de globalización y sus dimensiones? Justifícalo. ¿Consideras que los protagonistas de la viñeta son víctimas de la globalización? ¿Quiénes de los que aparecen en ellas son víctimas y quiénes no? ¿De qué modo? Relaciona la viñeta con algunas de las características de la situación actual del proceso de migración en España.

³ El filósofo del lenguaje, John Langshaw Austin llama enunciado performativo al que no se limita a describir un hecho sino que por el mismo hecho de ser expresado realiza el hecho.

REFLEXIÓN

Hay cerca de **200 millones de personas (la mitad de ellas mujeres) desplazadas en el conjunto del mundo**. No obstante, en relación con la población mundial, los migrantes siguen representando **sólo el 3%**, el mismo porcentaje que se registró a principios del siglo XX. No obstante, su porcentaje respecto a la población de algunos países, especialmente en Europa occidental, ha aumentado notablemente.

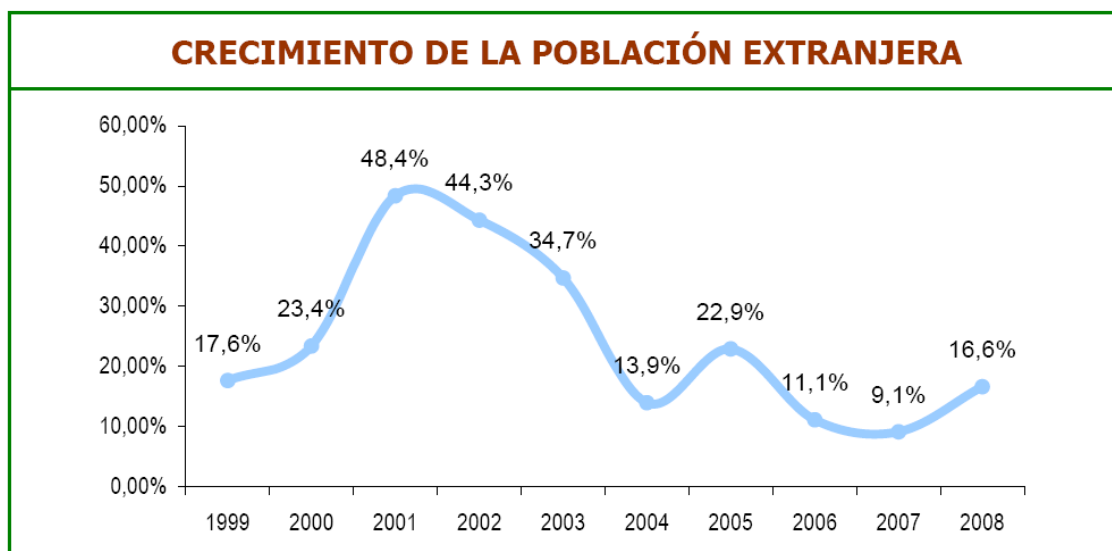
Esta situación tiene un claro reflejo en España. En los últimos diez años el crecimiento anual de población extranjera en España ha sido una constante. **Nos situamos en la media europea (6,6%) en 2006** en cuanto a la tasa de inmigración media en los países de la UE-15, que es del 5,8%; aunque actualmente **estamos en el 12,3%**, sólo por debajo de Luxemburgo, Letonia, Chipre y Estonia. En cifras absolutas, España es el segundo país de los 27 con mayor número de inmigrantes: 5,6 millones de personas. Sólo hay más personas extranjeras en Alemania, donde alcanzan los 7,1 millones.



Tasa de inmigración para los países que conforman la UE-15 y su media.

Fuente: *Statistics in Focus*, 8/2006. Eurostat.

Este crecimiento según los datos del INE ha sido de un 87,9%, pasando a nivel nacional de 637.085 en 1998 a 5.268.762 en 2008 (un 2,94%). Es **en 2001 cuando se dan las mayores cifras de crecimiento**, llegando al 48%. En 2008 fue un 16,6%. Los números han ido fluctuando a lo largo de estos años.



Fuente: *INE*, Padrón Municipal de Habitantes de cada año

En nuestro país, en enero de 2009, había 46,6 millones de habitantes, de los cuales casi 5,6 millones (un 12%) eran personas de origen extranjero (de las que 2,3 millones son ciudadanos y ciudadanas de la UE). La población extranjera empadronada en España aumenta **mucho más lentamente** que los años anteriores.

ACTIVIDAD

Observa el siguiente cuadro con datos del Padrón Municipal de habitantes en España.

Población extranjera por países

	A 1 de enero de 2008 (Datos provisionales)		A 1 de enero de 2007 (Datos definitivos)		Variación absoluta	Variación relativa en %
	Número de personas	% respecto al total de extranjeros	Número de personas	% respecto al total de extranjeros		
Total	5.220.577	100,0	4.519.554	100,00	701.023	15,5
Rumania	728.967	14,0	527.019	11,7	201.948	38,3
Marruecos	644.688	12,3	582.923	12,9	61.765	10,6
Ecuador	420.110	8,0	427.099	9,5	-6.989	-1,6
Reino Unido	351.919	6,7	314.951	7,0	36.968	11,7
Colombia	280.705	5,4	261.542	5,8	19.163	7,3
Bolivia	239.942	4,6	200.496	4,4	39.446	19,7
Alemania	180.650	3,5	164.405	3,6	16.245	9,9
Italia	157.435	3,0	135.108	3,0	22.327	16,5
Bulgaria	153.664	2,9	122.057	2,7	31.607	25,9
Argentina	145.315	2,8	141.159	3,1	4.156	2,9
Portugal	126.651	2,4	100.616	2,2	26.035	25,9
China	124.022	2,4	106.652	2,4	17.370	16,3
Perú	120.272	2,3	103.650	2,3	16.622	16,0
Brasil	115.390	2,2	90.161	2,0	25.229	28,0
Francia	112.349	2,2	100.408	2,2	11.941	11,9
Polonia	78.305	1,5	61.464	1,4	16.841	27,4
Ucrania	77.713	1,5	69.983	1,5	7.730	11,0
República Dominicana	76.954	1,5	65.119	1,4	11.835	18,2
Paraguay	66.710	1,3	46.238	1,0	20.472	44,3
Venezuela	57.679	1,1	51.481	1,1	6.198	12,0

Fuente: *INE*, Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2008

A partir del cuadro-gráfico anterior completa el siguiente texto *clozé*:

Del total de personas extranjeras, la población _____ representa el grupo más numeroso, seguido por la población _____, la ecuatoriana, _____ y la colombiana. La población _____ se sitúa en el puesto 12, muy por debajo de los ciudadanos y ciudadanas de países como Rumanía o Marruecos. Los mayores incrementos relativos, entre las nacionalidades con mayor número de empadronados, corresponden a ciudadanos _____ (44,3%), rumanos (____%) y _____ (28,0%). Durante 2007 la cifra de ciudadanos y ciudadanas de _____ es la que ha experimentado un mayor crecimiento, con un saldo de 201.948. Otros crecimientos importantes se han dado en el número de ciudadanos _____ (61.765), bolivianos (____), de _____ (36.968) y _____ (31.607). Por lo tanto, es necesario afirmar como punto de partida el reconocimiento del carácter estructural y consolidado de la migración como un fenómeno esencial del devenir humano, así como la aceptación de su permanencia y legitimidad en la actualidad y en el futuro.

Nuestra percepción de los “otros”

“Europa ha elaborado una cultura de la identidad pero no de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de dentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...) Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza: genera miedo, sospecha. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de la diferencia y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. (...) La apertura al otro es una dimensión fundamental (...). Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad” (Besalú, 2002, 39).

Los españoles y españolas afirman que **“los racistas son los otros”** (Calvo Buezas, 1989). Sin embargo, las recientes investigaciones constatan el **aumento de la xenofobia y el racismo de “baja intensidad”**: aquél que se expresa de una forma menos explícita, más solapada y con altos componentes de elementos culturales, simbólicos y de resistencia pasiva frente a la diversidad.

El **racismo de baja intensidad** hace referencia a las discriminaciones silenciadas, consentidas y mantenidas de forma colectiva⁴. Es un racismo estructural, capaz de producir discriminación aún en ausencia de prejuicios, es decir, reproduce desigualdad sin necesidad de que los sujetos implicados alberguen actitudes racistas conscientes e incluso coexistiendo con estrategias discursivas a favor de la interculturalidad (Wieviorka, 1992). Algunos **datos que nos indican la persistencia de este tipo** de racismo silencioso y persistente son:

⁴ Uno de los rasgos más sobresalientes de este racismo de baja intensidad, que se ha filtrado en el discurso cotidiano, se puede observar en las argumentaciones que suelen venir precedidas por la denominada “cláusula de salvaguardia” (Terrén, 2004). Mediante ella se trata de presentar, sin que nadie lo haya pedido, una imagen aceptada y aceptable, dado como va a transcurrir su discurso, tratando de predisponer al oyente a su favor y mostrar una complicidad “políticamente correcta”. Tiene diversas variantes. Desde la fórmula directa: “que conste que yo no soy racista, ¿eh?, pero...”; hasta fórmulas indirectas que distinguen entre lo que sería deseable, pero que no queda más remedio que resignarse a aceptar “la realidad”: “una cosa son las teorías universitarias sobre lo que se debería hacer y otra es estar en clase con treinta chavales de diez países que muchos no saben hablar ni español..., ahí te quería ver yo. En clase se tiene que hacer lo que se puede”.

- El **rechazo del alumnado migrante y de minorías en los centros privados y concertados**: según datos del Ministerio de Educación, las escuelas públicas acogen el 82% del alumnado de origen extranjero frente al 18% que se escolarizaba en centros privados y concertados.
- Una encuesta realizada en Catalunya (Centro de Estudios de Opinión -CEO: *Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña. Curso 2005–2006*. Barcelona: 2007) ha demostrado como el **alumnado de origen extranjero ha tenido más problemas de maltrato escolar** que los autóctonos en la enseñanza primaria.
- Según un estudio de la Agencia Europea de Derechos Fundamentales (*Informe 2006 sobre Racismo y Xenofobia en la UE*. Viena: 2007), que ha analizado la situación de la xenofobia y el racismo en la Unión Europea, en **España, uno de los ámbitos donde se da mayor discriminación, es en el acceso a la vivienda**. Y es que, según los datos del estudio, en España, el 20% de las personas inmigrantes dispone de menos de 10 metros cuadrados para vivir. Además, la Agencia Europea denunció una presencia importante en la **prensa de anuncios xenófobos**, en los que se niega el alquiler o la venta de pisos a personas extranjeras. En un estudio realizado por SOS Racismo Bizkaiko en 2007 el 80% de las inmobiliarias de Bilbao **se negaba sistemáticamente a alquilar pisos a personas extranjeras**, debido a que las agencias obedecían a las exigencias de los propietarios y propietarias, que no querían tener por inquilinos familias extranjeras. Según datos del Colectivo Ioé (*Inmigración y vivienda en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: 2005), el 47% de las personas inmigrantes residentes en España vivían como inquilinas subarrendadas y el 19% en condiciones de hacinamiento.
- En el ámbito sanitario, el colectivo inmigrante sigue sufriendo una **discriminación en el acceso a la sanidad**: por ley, en España a las personas extranjeras les bastaría con su inscripción en el padrón municipal para obtener la tarjeta sanitaria que da acceso a todos los servicios médicos, en igualdad de condiciones que los nacionales, sea cual sea la situación administrativa (regular o irregular) de la persona. Pese a ello, algunos **gobiernos autonómicos y ayuntamientos ponen trabas**. El miedo a expedientes de expulsión retrae a algunas de las personas extranjeras indocumentadas de acceder a los servicios sanitarios. En total, según Médicos del Mundo, en España solamente el 38,2% de personas inmigrantes en situación irregular visitan la consulta médica, aunque todas las personas encuestadas sabían que les asiste ese derecho.
- En 2007, una investigación realizada en el Departamento de Antropología de la Universidad de Granada (Márquez Lepe, 2007, 93-128) demostró que la mayoría de **parlamentarios y parlamentarias entienden la inmigración como "asunto potencialmente problemático"**, asociado a violencia, marginalidad, delincuencia, policía. Como señala el estudio, "si tenemos en cuenta la posición preferente que tienen los discursos políticos en nuestro sistema social, la importancia de sus declaraciones es clave para crear un estado de opinión en relación a esta cuestión". Además, varios estudios analíticos del discurso racista en la política y en los medios de comunicación de España (Van Dijk, 1991, 2010; Lorite, 2004; Zapata-Barrero y Van Dijk, 2007; Rodríguez Borges, 2010) han demostrado la **influencia alarmista en las actitudes de la población que causan las metáforas amenazantes** como "avalancha" u "olas" al hablar sobre la inmigración a gran escala. De esta manera los políticos y los medios de comunicación no solamente controlan la discusión pública y sus temáticas dominantes, siendo capaces de definir la inmigración como una catástrofe nacional a la par con el terrorismo o el desempleo, sino que también **contribuyen a provocar sutilmente las actitudes y las ideologías xenófobas y racistas** según las cuales las personas inmigrantes son vistas como una amenaza (Bazzaco, 2008).

- La investigación llevada a cabo en 2007 por el Centro de Estudios y Documentación sobre Racismo y Xenofobia Mugak (Aierbe, 2007, 140-145) demuestra el desequilibrio en el **tratamiento que los medios de prensa** escrita dan al tema "inmigración". Muestran una visión de la inmigración **como un problema**, sobre el que hay que legislar, cuya entrada ha de ser impedida, que se encuentra envuelta en problemas de delincuencia y que ocasiona situaciones de conflicto social. Estos bloques temáticos acaparan el 80,22% (13.714 de un total de 17.095) de los mensajes mediáticos, frente a un 8,45% (1.445) que versa sobre las condiciones sociales en que se desenvuelven, y un 11,32% (1.936) que aborda cuestiones relacionadas con la convivencia e integración. De esta forma la imagen de la inmigración en la opinión pública no deja de degradarse.

ACTIVIDAD

Analiza y comenta el siguiente artículo sobre el "racismo de baja intensidad" del periódico *El País* del 3 de noviembre de 2007, escrito por Daniel Borasteros y Jesús García.

Un racismo de baja intensidad

La xenofobia empieza a instalarse en lugares donde se integran los inmigrantes

DANIEL BORASTEROS
JESÚS GARCÍA

España no es xenófoba. Las encuestas reflejan que la sociedad ha incorporado sin grandes sobresaltos el mayor flujo de inmigrantes que ha conocido el país. Pero algunas agresiones, las dificultades de convivencia y la competencia por servicios como las urgencias o plazas de colegio empiezan a dibujar otro panorama: el racismo de baja intensidad. Una sensación latente —y ya no tan latente en zonas con alta densidad de extranjeros— de que disminuye el pastel del Estado de bienestar.

Este racismo se basa en la percepción del otro como alguien que te puede crear problemas. Se tiende a generalizar: el otro pasa a ser el conflictivo, el

maleducado, el delincuente”, argumenta Adela Ros, investigadora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y ex secretaria de Inmigración de la Generalitat. “Es una tontería llamar a eso racismo”, eleva el tono Riduan, de la Asociación de Inmigrantes Marroquíes. “Lo que sucede es que los españoles de clase trabajadora ven amenazados sus privilegios por una clase aún más necesitada que ellos”, subraya Riduan, que insiste: “Eso no es racismo”.

Las encuestas reflejan que la inmigración ha ido creciendo como preocupación de los españoles hasta llegar al tercer puesto. Y datos como que el 59% de los españoles cree que los inmigrantes “lastran los salarios” muestran una culpabilización creciente del que viene de fuera.

La inmigración en el CIS

Evolución de la mención de la inmigración entre los principales problemas de España y entre los problemas que le afectan personalmente al encuestado (% sobre el total de encuestados).



Fuente: Datos de los barómetros mensuales del CIS.

“Son muchos y son maleducados”, es el resumen verbalizado de Marta P., de 34 años y dependiente de una tienda en Alcorcón (165.000 habitantes, 15% de inmigrantes). “Los que se llenan

la boca con la integración viven en zonas de ricos y no conviven con ellos”, zanja Marta, hasta ahora votante del PSOE, en un discurso que ha calado en todo el espectro ideológico.

La xenofobia se dispara allí donde más inmigrantes hay y, precisamente, en algunos donde se ha hecho más esfuerzos por su integración: en Vic (40.000 habitantes), el acceso a las escuelas públicas está en el origen del ascenso del partido xenófobo Plataforma per Catalunya. Fue el segundo más votado en mayo, con el 18% de los votos. Y lo fue después de un esfuerzo del Ayuntamiento por repartir inmigrantes entre los colegios concertados para no concentrarlos en dos centros públicos. Vic tiene un 25% de inmigrantes —sobre todo magrebíes y subsaharianos—, hasta el 40% en algunos barrios.

La ascensión de Plataforma per Catalunya se explica, en buena medida, por la permanente campaña electoral de su líder,



Un inmigrante participa en un acto antirracista en Barcelona en el que los ciudadanos pusieron su mano en un muro alzado simbólicamente contra la xenofobia. / EFE

Josep Anglada, que durante años ha mantenido “una estructura de poder paralela”, en palabras del concejal Joan López. Si los vecinos tenían un problema, llamaban a Anglada y éste, convertido en una especie de padrino, les daba una solución.

No son una aparición aislada. En Talayuela, pueblo cacereño premiado por su labor de “cordia”, Iniciativa Habitabile, grupo con un agresivo argumentario contra los extranjeros, obtuvo en las elecciones de mayo el 27% de los votos de esta población, con un 35% de inmigrantes censados. Y esas plataformas con un mensaje abiertamente xenófobo empiezan a proliferar en las ciudades del cinturón de Madrid. La Plataforma por Alcorcón, por ejemplo, no esconde que su principal reivindicación

es que “los españoles estén por delante”. Muchos de ellos frecuentan foros comunes en Internet. De semejante corpus ideológico se nutren Vientos del Pueblo (Getafe) o Alcalá Habitable.

El sustento de este rechazo, exponen los sociólogos, está en algunas “leyendas urbanas”. Por ejemplo, que a los extranjeros no se les cobran impuestos al abrir un negocio, o que tienen más facilidades para acceder a las ayudas públicas. Es falso. Además, los inmigrantes que quieren acceder a las ayudas “deben pagar sus impuestos”. Las subvenciones de los Ayuntamientos se ciñen a asuntos como “enseñanza del español o asesoría jurídica”. Ese es el programa de Villaviciosa de Odón (26.000 habitantes, 10% inmigrantes).

La comunidad latinoamericana es una de las que ha expresado con mayor contundencia su temor a una oleada racista en España. “La agresión a la menor ecuatoriana en Cataluña es un hecho aislado, pero pone en evidencia acciones de racismo en el día a día. En el plano laboral, administrativo o social, nos topamos con actitudes xenófobas”, explica Javier Boldoni, responsable de Fedelatina, que agrupa a las asociaciones latinoamericanas en Cataluña.

“No es normal que haya enfrentamientos con los españoles”, dice María, propietaria de La Perla del Pacífico, un pequeño restaurante en el barrio madrileño de Tetuán. Sin embargo, cada comunidad tiene sus propias zonas de ocio y nunca se juntan. “Los peores son los moros, los ecuatorianos no molestan”, dice con su peculiar filosofía de vida Susana, vecina “de toda la vida del barrio”. Pero a veces sí hay problemas. Aunque sean “de baja intensidad”. A Stefani le daban crisis de ansiedad. Tiene 14 años y, según el perfil trazado por los psicólogos, “está acomplejada”. En el colegio la insultan. La llaman “gorda”. Pero no sólo eso. También le recuerdan que tiene la piel oscura y que no nació en España. En definitiva, que es ecuatoriana.

Cuando habla de “incidentes graves”, Boldoni se refiere a las agresiones físicas, que son minoritarias. Las ejecutan, habitualmente, grupos de ideología neonazi. En Madrid, abundan en el Corredor del Henares. En Cataluña, están activas en el llamado “triángulo xenófobo”, en la comarca del Vallès. Sus integrantes ni creen ni desaparecen. “Es difícil dar el salto cualitativo de las palabras a las agresiones”, analizan los expertos.

Sin embargo, las palabras con su remoque inicial inevitable, “yo no soy racista, pero...” sí que empiezan a calar. En el distrito de San Cristóbal de los Angeles (40% de inmigración) aguardan en una marquesina. Dicen que están esperando “la patera”. En realidad, el autobús, pero “va lleno de moros”. Las palabras despectivas y los chistes se han vuelto algo cotidiano. “Fuera rumanos. No al incivismo. No somos racistas”. Bajo esta pancarta salieron a la calle, en febrero, cientos de vecinos de una barriada obrera de Badalona, un municipio del área metropolitana de Barcelona. Los vecinos pretendían expulsar a 25 rumanos de etnia gitana que vivían en un piso de 60 metros cuadrados. En el origen de aquella violenta protesta —los extranjeros se marcharon— había un conflicto de convivencia: los nuevos inquilinos eran de higiene descuidada y montaban jaleo.

Pese a la insistencia de los vecinos en desmarcarse de cualquier matiz de xenofobia, los expertos ven en acciones como ésta la existencia de un racismo latente, que de forma casi in-

Una enfermedad social que recorre Europa

ANA CARBAJOSA
Bruselas

El FC Brussels se quedó ayer sin patrocinador, después de que Matumona Zola abandonara el club de fútbol por racismo. El presidente reprendió al jugador congoleño y le advirtió de que “ya no está en su país y que debe pensar en otras cosas aparte de arboles y bananas”, según el testimonio de Zola. El de esta semana es sólo uno de los múltiples casos de racismo en Bélgica, un país cuya justicia ha decidido poner coto a esta epidemia que, alimentada por los poderosos partidos de extrema derecha, recorre buena parte del país. El Tribunal Penal de Amberes ha aplicado este mes, y por primera vez en Bélgica, el agravante de racismo al condenar a cadena perpetua al joven que hace un año asesinó a una mujer negra y al niño pequeño al que cuidaba.

Bélgica no es un caso aislado. Los datos de la recién estrenada Agencia Europea de los Derechos Fundamentales muestran que al menos en ocho países europeos han aumentado los crímenes racistas en los últimos seis años. “La violencia racista y el crimen continúan siendo una enfermedad social en Europa”, dice el último informe de la Agencia, que compara la situación en los países de la Unión Europea.

El documento, publicado a finales del pasado agosto, analiza el grado de penetración del racismo y la xenofobia en Europa y hasta qué punto los Veintisiete cumplen con la directiva sobre la igualdad racial de la Unión Europea. Por un lado, destaca que la mayoría de los miembros han puesto en marcha esa ley, pero por

otro indica que hay grandes diferencias en cuanto a la aplicación de sanciones y compensaciones en los casos de agresiones racistas. En cerca de la mitad de los países no se ha aplicado ninguna sanción. Además, dice el texto, “el reducido número de demandas durante 2006 hace pensar que existe una escasa conciencia [entre los ciudadanos] de que hay instituciones nacionales dedicadas a este asunto. Algunos países deberían hacer más campañas publicitarias dirigidas a las potenciales víctimas”.

Reino Unido, Alemania, Dinamarca, Francia, Eslovaquia, Francia, Polonia e Irlanda son los ocho países en los que se ha registrado un aumento de la criminalidad racista. En ese mismo periodo, República Checa, Austria y Suecia registraron un descenso. Del resto no hay datos oficiales, y ése es, según la Agencia, uno de los principales problemas, la falta de conciencia de las autoridades sobre este problema.

Al margen de los crímenes, la Agencia Europea denuncia que los Gobiernos discriminan a los inmigrantes y a las minorías étnicas como los gitanos en el acceso a la vivienda, el empleo y la educación. Por ejemplo, tener un apellido magrebí es motivo para tener más dificultades para obtener un empleo en Suecia.

En el capítulo de buenas noticias, la organización destaca la puesta en marcha de leyes antidiscriminatorias. Recientes derivas electorales como el triunfo en Suiza de Christoph Blocher, en cuyo cartel electoral aparecían tres ovejas blancas expulsando de una patada a una oveja negra del país, dibujaban sin embargo un panorama poco alentador.

consciente tiñe la base social. ¿Quiere decir eso que los españoles somos racistas? La respuesta, a juzgar por lo que dicen los propios interesados, es un contundente “no”. De hecho, según un estudio de 2006 del Observatorio Español del Racismo, el 65% de los españoles ve positivamente “la llegada de personas de otras razas, religiones y culturas”. Al 91% le parece bien que cobren el paro y al 85% le parece justo que traigan a su familia.

En lo que va de año, SOS Racismo ha recibido 270 denuncias. La estadística incluye los casos de racismo “de baja intensidad”, que son la mayoría —discriminación laboral o en el acceso a una vivienda—, pero también las supuestas agresiones de individuos y agentes de la policía. Hace pocos meses, Miwa

Buene, congoleño, se quedó tetrapléjico tras recibir una paliza de un individuo que le gritaba “mono de mierda!”. Mireira, la mujer de Miwa, no tiene dudas: “Si eres negro, no vales nada”. “El Estado de Bienestar se ha quedado corto”, concluye Ros. En Madrid, las instituciones dejan claro que “no hay discriminación. Ni positiva ni negativa”. Aunque reconocen que se dan choques culturales. Por ejemplo, en las urgencias de los hospitales. “Las urgencias son un sitio duro y la gente se pone nerviosa”, explica un trabajador del 12 de Octubre, de Madrid. “Hay botetadas de vez en cuando”, explica. No es raro que los españoles afeen a los extranjeros por hacer uso de una asistencia a la que no tienen “tanto” derecho como ellos.

REFLEXIÓN:

Las investigaciones confirman que buena parte de la responsabilidad de la construcción progresiva de esa visión racista de “baja intensidad”, anclada en el inconsciente colectivo de los ciudadanos y las ciudadanas del norte, se ha ido construyendo a partir del discurso que transmiten los medios de comunicación y el poder político, que tienden a alentar una dicotomía entre el grupo de los “nativos” y el grupo de los “foráneos”. **Nos están enseñando a construir una visión diferencial de las personas extranjeras, como si fueran “otros” distintos a “nosotros”**. Como si se pudiera establecer una idiosincrasia propia dentro de cada uno de esos grupos que los uniera y los identificara como un grupo homogéneo. Este discurso está **consolidando un “muro defensivo” mental, social, laboral, económico, político, legal**, en definitiva, estructural, que impide, o al menos dificulta, real y efectivamente una sociedad mestiza, como, sin embargo, se proclama en los discursos públicos y de cara a la galería.

ACTIVIDAD

Busca en internet y analiza el **anuncio “Mercedes clase B”** donde, un niño tras despedirse de su amiga Nerea, se monta en el coche de su padre y dice: “¡papá! sabes que mi amiga Nerea es negra?” Cuando su padre le responde: - ¡claro!, el niño le dice - ¡pos yo, no!

Lee detenidamente los siguientes comentarios que aparecieron en *YouTube* a propósito del anuncio y argumenta tu posición razonadamente sobre la intención que crees que tenía el anunciante y sobre las conclusiones que se pueden sacar del anuncio:

“El anuncio me ha parecido muy bueno. Es un anuncio moderno y que te hace pensar. Soy profesora y sé que los niños no dan significado especial a términos relativos al color o a otras diferencias, que posteriormente se cargan de significados”.

“El que piense que este anuncio es racista es que no ha entendido nada! Si es todo lo contrario. A mí me parece brillante y emocionante. Para el niño su amiga es Nerea, no es ni negra, ni amarilla, ni rubia ni pelirroja. ¡Que un niño te de una lección así convierte el día en especial!”

“Está claro que el niño le suelta la indirecta al padre como diciéndole “me ocultabas información, eh?”, al día siguiente el chaval no creo que volviera a dirigir la palabra a la compañera. Es más, se dice que en el instituto el chaval monta una banda y se dedican a pegar a Nerea y a la gente como ella”.

“Lo que quiere decir es que el ser humano nace sin prejuicios, los prejuicios los impone la sociedad. Los niños ven a todas las personas iguales, los adultos (no por racistas, que quede claro XD, sino por los prejuicios sociales) diferencian a las personas sin darse cuenta y cuando el niño le dice que el no sabía que su amiga era negra es porque su amiga no es negra, su amiga es negra para la sociedad en la que vivimos, pero, en realidad es un ser humano como cualquiera de nosotros”.

“Existen 2 formas de hacer publicidad. Una es informando del producto, y la otra, en lugar de informar, tratar de llamar la atención como sea, en este caso haciendo creer que se está mandando un mensaje social, puedes estar horas y horas haciendo cábalas sobre el mensaje, ¡que ridículo! Ahora resulta que el mercedes clase B va de antirracista. Que cachondos. Anda que no se estará riendo quien diseño este anuncio”.

El discurso de los medios de comunicación

Para nadie constituye un secreto que **los medios de comunicación social son los artífices, en gran medida, de la creación de los "estados de opinión"**. Si hace años solía decirse que lo que no aparecía en los libros no merecía crédito, hoy en día puede afirmarse que el horizonte cognitivo de la mayoría de la ciudadanía se encuentra determinado, casi por completo, por el contenido de los medios de comunicación.

Se nos construye una percepción de la convivencia como **"amenaza" a nuestra identidad y cohesión** (cuando ninguna sociedad ni Estado ha tenido nunca una cultura nacional unificada), por la presencia de personas extranjeras con valores culturales y religiosos diferentes a los de la sociedad de acogida, y percibidos por algunos/as como "incompatibles". Los partidos conservadores occidentales han hecho aparecer a los extranjeros y a las minorías como los responsables de una erosión de los estándares de la cultura nacional, al grito de "se está bajando el nivel" o "nos quieren imponer sus costumbres". Un nuevo racismo recorre Europa y el mundo: no sólo mediante el incremento del respaldo electoral a grupos de extrema derecha explícitamente xenófobos, sino con la asunción de dichos postulados por parte de los partidos conservadores o socialdemócratas para no perder cuota electoral, como Berlusconi, en Italia, o Sarkozy, en Francia, deportando ciudadanos y ciudadanas rumanos por el hecho de ser gitanos, alegando el objetivo de "luchar contra la delincuencia". **Los políticos conservadores utilizan una campaña sistemática de unión entre inmigración y delincuencia. Los periódicos y los telediarios representan su parte amplificando este discurso, insistiendo en "bandas de colombianos", "mafias del este", etc.** De este modo, muchos ciudadanos y ciudadanas comenzaron a ver a los inmigrantes como un peligro y una amenaza. El miedo es el mensaje (Gil Calvo, 2003).

El clima de miedo va unido a la difusión de imágenes que sesgan nuestra percepción del otro y minan nuestra capacidad de acogida e inclusión. **Nos sumergen en el terreno de los sentimientos** y de la emocionalidad acostumbrándonos a la teleimagen del migrante en patera. Nos hallamos enfrentados a una auténtica **colonización de los sentimientos**, del campo afectivo. La imagen mediática del migrante es más un estímulo a la precaución y la desconfianza que a la curiosidad y el acercamiento. Lo cual genera desconfianza y limita el potencial dialógico del encuentro real. Esto nos lleva a conducirnos entre ellos con la indiferencia o la mirada reticente de quien los ve por la calle y juzga si le molestan o le divierten, si son demasiados o hacen más falta (Terrén, 2004). De ahí que este autor hable del antirracismo como una política de la **descolonización de los sentimientos** que debe trabajar para desacoplarlos de la (tele)visibilidad dirigida o colonizada, porque en las emociones se encuentran las **raíces profundas de la xenofobia**.

ACTIVIDAD

Lee los siguientes titulares de prensa del año 2010 y del año 2002. Busca las noticias completas en Internet. Analiza y compara los contenidos de las mismas, tras más de ocho años de diferencia entre las primeras y las últimas, utilizando las cuestiones que aparecen al final de las noticias, señaladas por Peio Ayerbe (2002):

La fiscalía investiga el panfleto xenófobo del PP de Badalona en el que se relacionaba a los inmigrantes rumanos con la inseguridad ciudadana. *El País*, 2010-04-30.

El PP vincula a los gitanos rumanos con la delincuencia. *El País*, 2010-04-25.

CiU suscribe en Badalona que los gitanos rumanos delinquen. *El Periódico de Cataluña*, 2010-04-28.

El PP pide perdón por el folleto que vincula a los rumanos con la delincuencia. *La Verdad de Murcia*, 2010-04-27.

Interior atribuye a la inmigración el aumento de la criminalidad en más de un 9%. *El País*, 03/01/2002.

El Gobierno culpa del aumento de la delincuencia a la inmigración y a la facilidad para denunciar. Interior asegura que el 50% de los robos con violencia los cometen ciudadanos extranjeros. *El País*, 05/03/2002.

- ¿Quién tiene capacidad para abrir o cerrar este debate (las autoridades y partidos políticos, y los medios de comunicación), y la desigualdad para intervenir en él por parte de otros agentes (inmigrantes, ONGs antirracistas...)?
- Cómo se provoca en la opinión pública una sensación de intranquilidad para, a renglón seguido, aparecer como abanderado de la lucha contra ella...
- Cómo uno de los rasgos del debate consiste en la generalización a la hora de atribuir a las personas inmigrantes actitudes proclives a la delincuencia.

REFLEXIÓN:

Los prejuicios étnicos y las prácticas discriminatorias se alimentan tanto de **formas ordinarias como difusas de racismo**, caracterizadas por la sistemática contraposición entre “nosotros” (los autóctonos) y los “otros” (los inmigrantes). Una clara evidencia de que los prejuicios existen y se acrecientan es que la **percepción de la inmigración como “problema” se ha convertido en una constante en los últimos años**. De hecho, los sucesivos barómetros del CIS la sitúan entre los cuatro primeros lugares en la preocupación de la población española junto con el paro, la vivienda o el terrorismo, variando su posición según cada coyuntura política y económica.

Por lo pronto, según el barómetro del CIS, la percepción negativa de la inmigración creció progresivamente en los últimos años, alcanzando su pico en septiembre de 2008, cuando un 28,4% de la población reconocía percibir la inmigración como **uno de los tres problemas principales del país**. Sólo la crisis y las dificultades económicas se situaron por encima. Por debajo quedó relegado, por ejemplo, el problema de la vivienda. Así mismo, en junio de 2008, más de un 40% de los encuestados culpabilizaba a la población migrante de la bajada de los salarios.

Los datos de las sucesivas encuestas realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) muestran que las expectativas y actitudes de los españoles en relación con la inmigración han evolucionado desde 1996. Si en ese año la **postura mayoritaria era favorable hacia la inmigración (CIS, 1996)**, en la actualidad se aprecian actitudes mucho más desfavorables hacia los inmigrantes, en general, entendiéndolo que “son demasiados” (59,6%), y que sólo se ha de “permitir la entrada a aquellos que tengan un contrato de trabajo” (84,7%) (CIS, 2008) y (62,9%) (CIS, 2010).

Los datos del *Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia* tampoco invitan al optimismo, pues desde el año 2000 las actitudes de rechazo han ido en aumento y recientemente, en el 2009, tenemos un porcentaje de reacios a la inmigración que asciende al 37%; y le siguen los ambivalentes, que representan el 34% de la muestra. **Entre reacios y ambivalentes se sitúa el 71% de la población**. Y después se sitúan los “tolerantes”, que ahora ascienden al 29%.

En este mismo sentido, una encuesta publicada por el *Financial Times* en marzo de 2009 nos dice que en torno al **70% de los españoles apoyaría que su gobierno pidiese a los inmigrantes desempleados que se fuesen del país**.

ACTIVIDAD

Busca en Internet las noticias completas de estos titulares. Analiza los titulares y las noticias completas de prensa de los años 2009 y 2010 y argumenta en qué medida crees que los titulares ayudan o favorecen la integración o, por el contrario, potencian la crispación y tienden a alentar la xenofobia. Puedes utilizar los siguientes criterios de análisis:

- qué acciones se describen, se subrayan o se ignoran;
- el manejo del estilo in/directo y de las comillas como fuente de legitimación de las noticias;
- la aparición de los extranjeros como actores agentes (protagonistas y secundarios) y/o participantes pasivos;
- las fuentes predominantes (extranjeros, administración, policía...) de las noticias.

BARÓMETRO DE PRIMAVERA|EXPECTATIVAS ELECTORALES: El 24% reconoce que podría votar a un partido xenófobo. El Periódico de Cataluña, 2010-03-25

BARÓMETRO DE PRIMAVERA|LOS PROBLEMAS DE LA CONVIVENCIA: La mitad de los catalanes creen que la inmigración es mala para el país. El Periódico de Cataluña, 2010-03-25

Más de la mitad de los valencianos creen que hay muchos inmigrantes. Las Provincias, | VALENCIA, 2010-03-04

Crece el rechazo a los inmigrantes, según un informe de Trabajo. El Mundo, OLGA R. SANMARTÍN, 2010-03-03

La crisis económica radicaliza a la sociedad en contra de la inmigración. El País, TOMÁS BÁRBULO, 2010-03-03

Un 21,2 por ciento de los barceloneses ve la inmigración como una amenaza. ABC, 2010-01-29

Un estudio de la UGR alerta del "nuevo racismo" hacia los escolares inmigrantes. El País, 2010-01-12

El 60% de los españoles perciben la inmigración como un problema. Público, 2009-12-04.

REFLEXIÓN:

El barómetro *Ikuspegi* de junio de 2009, del *Observatorio Vasco de la Inmigración*, que recoge las "percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera", revela que **augmenta el número de personas que piensan que los extranjeros se benefician en exceso de las ayudas sociales, a la vez que se extiende el estereotipo que asocia inmigración y delincuencia**. Del total de encuestados -unas 1.200 personas en toda la comunidad autónoma-, un 68,5% cree que los inmigrantes se benefician demasiado del sistema de protección social (un 5% más que en 2008) y un 77,1% opina que perjudican a las personas autóctonas con menos recursos (un 10,2% más que hace un año).

Un 51,2% de los encuestados por *Ikuspegi* cree que **la inmigración afecta negativamente a la seguridad pública**. Sólo un 3,5% de los ciudadanos piensa que los inmigrantes pagan más impuestos de lo que reciben en ayudas sociales, como efectivamente sucede (en 2006, cada inmigrante aportó 1.097 euros más que cada persona autóctona, según datos del Gobierno vasco). **Los porcentajes de partidarios de que los inmigrantes -o sus hijos- disfruten de la sanidad o educación públicas caen** unos cinco puntos y se sitúan, respectivamente, en el 66,7 y el 59,7%.

Aumentan los que creen que los inmigrantes deben esforzarse en adoptar las costumbres y tradiciones autóctonas para ser totalmente aceptados (de un 79,4% a un 85,4%) y los que no creen que haya que esforzarse por comprender las costumbres de los recién llegados suman el 56%. Llama la atención que **la población piense que hay casi tres veces más personas**

inmigrantes de las que realmente conviven en Euskadi. Un 79,8% considera que su número ha llegado ya al tope de lo deseable en el País Vasco. Este último indicador va unido, según Xabier Aierdi, director de *Ikuspegi*, a "la percepción exagerada de la presencia de población inmigrante". Los encuestados estiman, como promedio, que la población extranjera es de un 17,2% del total en la comunidad autónoma, mientras que el porcentaje que arroja el padrón de 2009 es del 6,1%. "Cuando se les suministra el dato real, todavía son un 60,9% los que piensan que son suficientes o demasiados", comenta este sociólogo, director del *Observatorio Vasco de la Inmigración*.

ACTIVIDAD

Analiza las siguientes noticias periodísticas utilizando para ello los criterios que te proponemos a continuación:

- Selecciona los términos claves de los titulares destacados tipográficamente. Su función es doble, llamar la atención sobre el texto y resumir la noticia. ¿Sobre qué aspectos se centran estos términos clave? ¿Destacan elementos positivos o negativos respecto a la inmigración?
- Analiza la entradilla, es decir, el comienzo del texto de la noticia (primer párrafo en letra negrilla más destacada). ¿Resumen realmente los datos fundamentales de la noticia? ¿Qué aspectos destaca? ¿En qué elementos o temáticas se centra? ¿Quiénes son las fuentes de información de los datos que dan? ¿Qué imagen presentan de las personas migrantes?
- Mira las fotografías de las noticias. ¿En qué situación muestran a las personas migrantes? ¿Qué impresión transmiten estas imágenes? ¿Qué aspectos resaltan o destacan los textos que acompañan a estas fotografías?

EL PAÍS, domingo 12 de marzo de 2006

ESPAÑA / 27

Mauritania anuncia un plan contra la inmigración clandestina hacia Canarias

Aumentarán los puestos fronterizos, el control marítimo y se combatirá a las redes organizadas

I.C., Madrid
El régimen de Mauritania anunció el viernes un plan de lucha contra la inmigración clandestina subsahariana que desde Nuadibú, en el noroeste del país, intenta alcanzar las costas de Canarias, según informó la agencia de prensa mauritana AMI. El primer ministro, Sidi Mohamed Uld Bubakar, se reunió

emigrar se han concentrado en Mauritania estas últimas semanas. Precisamente ayer, la Guardia Civil interceptó tres pateras cuando estaban a punto de tocar tierra canaria. Una, con 59 subsaharianos, fue detenida en Tenerife, y otras dos, con 34 y 39 personas, en Fuerteventura.



Una de las tres pateras interceptadas ayer, cuando intentaba arribar a las costas de Fuerteventura. / EFE

EL PAÍS, jueves 16 de marzo de 2006

ESPAÑA / 19

Los problemas de los inmigrantes

SIDI MOHAMED ULD BUBAKAR / Primer ministro de Mauritania

“No podemos controlar nuestras fronteras, necesitamos ayuda”

TOMÁS BÁRBULO, Nuakchot
ENVIADO ESPECIAL
Sidi Mohamed Uld Bubakar, de 48 años, primer ministro de Mauritania, admite que las salidas marí-



El P. Mauritania era hasta hace poco un país de tránsito de inmigrantes, pero ahora ha acumulado una gran bolsa de extranjeros en situación ilegal. A lo más estimacio-

España ha desarticulado este año 54 redes de inmigración irregular

EL PAÍS, Madrid
El ministro del Interior, José Antonio Alonso, aseguró ayer en el Congreso de los Diputados que en lo que va de año

Los problemas de los inmigrantes

El 'Esperanza del Mar' desembarca los cuerpos de 25 subsaharianos

JUAN MANUEL PARDELLAS
Santa Cruz de Tenerife
El buque hospital *Esperanza del Mar* hizo ayer una escala de emergencia de apenas unas horas en el puerto de Las Palmas de Gran Canaria para desembarcar a los 25 cuerpos sin vida que aparecieron el miércoles flotando en el mar con chalecos salvavidas, impermeables y un aparato GPS a 70 millas (unos 126 kilómetros) de la costa de Nuadibú, el mismo punto donde dos semanas antes habían perecido más de 70 subsaharianos.

Varios operarios descendieron los cuerpos en camillas, cubiertos con sábanas blancas, y los introdujeron en cinco furgones de color blanco, que los condujeron al Instituto Anatómico Forense. El traslado de estos cuerpos se produjo en presencia de una decena de agentes policiales de distintas brigadas y de la subdelegada del Gobierno en Las Palmas, Carolina Darias.

Un portavoz del Instituto Social de la Marina reconoció que, pese a la experiencia de su tripulación, "ayer estaban muy afectados" por este suceso. A pesar de que se trata de un hospital flotante que da cobertura sanitaria y de emergencia a los casi 5.000 pescadores españoles que flotan en el banco que va desde las costas de Marruecos hasta las de Senegal, durante los primeros tres meses de este año el *Esperanza del Mar* ha rescatado a más



Tres personas desembarcan uno de los 25 cadáveres rescatados por el buque hospital *Esperanza del Mar* en aguas cercanas a Mauritania. / RAFA AVERO

AGUSTÍN PÉREZ, Nuadibú
El Atlántico demuestra su fuerza en Cabo Blanco, una paradisíaca playa situada a 15 kilómetros de Nuadibú. Hace viento y las olas rompen sin descanso en esta zona de la costa. Antes, este lugar era conocido en Mauritania por su belleza natural. Ahora, los restos de los naufragios ocupan metros y metros de arena.

El mar escupe cadáveres en Cabo Blanco

co pierde la vida en el mar. Él se encarga de ayudar a aquellos que van llegando a la ciudad. Dirige la escuela católica y sirve de enlace entre aquellos que intentan cruzar a España y sus familias. Cuando los inmigrantes llegan a su destino avista al sacerdote y éste lo comunica a sus familias. "Sólo me llamó un 50% de los que se van", asegura el religioso.

REFLEXIÓN:

En las sociedades industrializadas, **los medios de comunicación son la institución principal de (re)producción ideológica**, probablemente más importantes que el sistema educativo o el ámbito familiar propiamente dicho. Los programas informativos, películas, publicidad, televisión, videojuegos y demás formas de discurso producidas para el consumo masivo están esencialmente **co-producidas con los grupos de poder** y organizaciones financieras que poseen y controlan sus líneas editoriales y sus fuentes de información, aun cuando los que trabajan en los medios de comunicación sean quienes aporten su formato final y su formulación.

No es que los medios de comunicación conformen la opinión pública de forma directa ni las opiniones individuales. Pero **sí especifican su posible variación y sus límites**. Las definiciones dominantes de los temas de interés, lo que se termina considerando problema o conflicto, los sucesos de la vida social que se resaltan, están configurados por estos poderosos medios de construcción del imaginario social. Preparan los marcos de percepción públicos, definen las estructuras de comprensión y, por lo tanto, la forma global del consenso básico de las ideologías dominantes. En otras palabras, **los medios de comunicación desempeñan un papel crucial en la reproducción de la hegemonía y del control «moderno»** basado en el consenso ideológico.

ACTIVIDAD

Analiza la siguiente noticia aparecida en un periódico local. ¿Crees que era relevante mencionar la etnia para informar sobre el suceso? Es decir, ¿crees que el hecho de ser gitanos era un dato imprescindible para informar sobre el trágico incidente que protagonizaron? ¿A qué crees que puede contribuir el reseñar en primer término y de forma destacada el que fueran gitanos? Busca otras informaciones que también hagan uso de la etnia o de la procedencia para dar cuenta de una noticia y analiza si es relevante esa información para relatar el acontecimiento o suceso. Extrae algunas conclusiones de ello.

EL MUNDO
LA CRÓNICA DE LEÓN

MIÉRCOLES 9 DE ABRIL DE 2007
Año XXV, Número 6.322
www.elmundo-lacronica.com
www.elmundo.es
Precio: 1 euro

TRÁFICO / 97 muertos hasta las 20 horas de ayer, cinco más que en 2006 pese al carné por puntos / 48

CONSTERNACIÓN EN TODA LA COMARCA POR EL BRUTAL CRIMEN

Gitanos reincidentes, pero en libertad, matan al hermano del alcalde de Cistierna

Tres miembros de una misma familia apuñalan al hermano del edil socialista tras una reyerta de madrugada en una discoteca que regentaba otro de los hermanos

Tras asestarle una puñalada mortal en el bazo, los presuntos asesinos huyeron en coche y se refugiaron en el centro de salud, donde se evitó un linchamiento

Los vecinos mostraron una gran indignación por estar los presuntos asesinos en libertad pese a haber protagonizado otros graves incidentes

DEPORTES



Alonso ya gana con McLaren y se pone al frente del Mundial de F-1

La Cultural gana en Logroño (0-1) y se da un respiro

Otro mal día condena a la Ponferradina a una nueva derrota (1-0)

El Real Madrid suena al

CISTIerna.— La comarca de la Montaña leonesa amaneció ayer conmovida por la muerte de José Sen, hermano del actual alcalde de Cistierna, Nicanor Sen, ocurrida en la madrugada en la discoteca que regentaba un tercer hermano, presuntamente a manos de tres miembros de una familia de etnia gitana vecinos de la localidad. El suceso se produjo cuando los tres presuntos asesinos entraron en la discoteca buscando a otro grupo para una reyerta. Al intentarles echar del recinto, uno de los agresores asestó una puñalada en el bazo a José, que murió después en el traslado al Hospital de León. Los jóvenes que había en ese momento en la discoteca persiguieron a los presuntos asesinos que huyeron en una furgoneta y se refugiaron en el centro de salud. La intervención de los médicos y de la Guardia Civil evitó un linchamiento. Horas después hasta 2.000 vecinos



REFLEXIÓN:

El lenguaje que utilizan, las expresiones que usan, las imágenes que presentan, las noticias que construyen, nunca son neutras. Elaborar un discurso no es en absoluto referirnos de una manera objetiva a la realidad social que nos rodea. Todo lo contrario: **construir un discurso periodístico es básicamente adoptar un punto de vista previo desde el que hablar sobre una determinada situación.** Las descripciones informativas, lo que se resalta u obvia, los argumentos que subyacen a cualquier discurso están cargados de ideología porque representan visiones particulares de una situación que imponen una determinada percepción de la realidad en función de la cual optamos por resaltar unas palabras y no otras (Vázquez García, 2009).

Por eso podemos ver cómo **el discurso mediático sobre la inmigración no es neutro.** Los medios de comunicación no informan objetivamente acerca de esta cuestión sino que **eligen**

un **punto de vista previo** que condiciona poderosamente los elementos lingüísticos que conforman sus discursos diarios. Optar por denominar a un conjunto de personas como *ilegales* no tiene absolutamente nada que ver con ningún proceso de descripción neutral de la realidad. Esta elección está **cargada de ideología** porque es la consecuencia de la selección previa de un punto de vista para hablar sobre la migración. Esta perspectiva está **fundamentada en la percepción de la inmigración como un problema** para nuestra sociedad.

ACTIVIDAD

Fíjate en los **términos** que utilizan las siguientes noticias que se han puesto a continuación. Uno de los más utilizados habitualmente en las informaciones periodísticas para designar a las personas inmigrantes en situación irregular por no tener permiso de residencia o de trabajo, es **“ilegal”** o **“sin papeles”**. De hecho, cuando vemos titulares como los que vienen en estas noticias no nos extraña ni nos sorprende.

EL PAÍS, lunes 20 de marzo de 2006

ESPAÑA / 19

Los problemas de los inmigrantes



El puerto artesanal de Naudibú (Mauritania), del que parten la mayoría de embarcaciones de pesca tradicionales con rumbo a Canarias, fotografiado ayer. / EFE

Unos 2.200 indocumentados esperan en Canarias para ser repatriados

JUAN MANUEL PARDELLAS

Santa Cruz de Tenerife. Unos 2.200 inmigrantes subsaharianos permanecen retenidos en centros de internamiento y cuarteles militares de las islas de Fuerteventura, Gran Canaria y Tenerife. Los *sin papeles* se encuentran a la espera de su repatriación o, en su defecto, a ser enviados a la Península antes de que se cumplan los 40 días de retención, que es el máximo permitido por la ley.

Sólo en los 78 primeros días del año han llegado a las islas al menos 3.567 inmigrantes irregulares subsaharianos y magrebíes. Arriban en pateras que zarpan de la costa marroquí y del Sáhara y, en las últimas semanas, en embarcaciones que parten desde Nuadibú, Nuakchot (en Mauritania) o, incluso, San Luis (la primera ciudad costera del norte de Senegal, frontera con Mauritania).

Los constantes vuelos para realizar traslados a la Península han rebajado esa cantidad a los 2.200 actuales. La vicepresidenta primera del Gobierno, María Teresa Fernández de la Vega, afirmó en su estancia en Tenerife el sábado pasado que los vuelos a la Península se seguirán produciendo y anunció el “inmediato” envío a Mauritania de un primer grupo de 170 ciudadanos de este país, de Senegal y de Mali.

Mauritania sólo acepta la devolución de ‘sin papeles’ originarios de Senegal y Malí

El 90% de los llegados hasta ahora en patera al archipiélago son nacionales de dichos países

TOMÁS BÁRBULO. Nuadibú

ENVIADO ESPECIAL. Mauritania sólo ha aceptado que España le devuelva inmigrantes de Senegal y de Malí, los dos países subsaharianos con los que tiene fronteras, según han revelado a este

diario fuentes oficiales de Nuakchot. De ambos Estados procede el 90% de los *sin papeles* que han llegado en los últimos meses a Canarias. Para acogerlos, las autoridades de Nuadibú están habilitando una antigua escuela, en donde serán atendidos por la

Cruz Roja y la Media Luna Roja. Luego serán trasladados en autocares hasta sus respectivos países. El anuncio de que los inmigrantes que han alcanzado Canarias serán devueltos parece que ha ralentizado la salida de embarcaciones con subsaharianos.

De Senegal procede el 45% de los inmigrantes llegados en embarca-

ción en caso de ser interceptados por

dados por carrera desde Nuadibú de este puerto zarno-

mente hacia Europa. Ayer permanecían detenidos en Nuadibú

El PP culpa al Gobierno de la avalancha de inmigrantes

harianos fueron atendidos por voluntarios de Cruz Roja en el muelle de Arguineguín (municipio de San Bartolomé de Tirajana).

Durante la mañana, un pesquero alertó de la presencia de otro *cayuco* que navegaba rumbo al sur de Tenerife, con 55 inmigrantes a bordo. El buque de Salvamento Marítimo partió a su encuentro. Para remolcarlo

ron totalmente irreconocibles.

Patrice es testigo directo de todo lo que ocurre en Cabo Blanco. Él y otros tres senegaleses más viven aquí. Al fondo de la playa tienen su casa, un enorme barco azucarero que encalló en esta zona de la costa hace ya cinco años. El dueño los contrató hace unos meses. Su trabajo es vigilar el barco para que nadie entre. “Es muy aburrido”, di-

EFE, Nuadibú

En las comisarías de la policía mauritana en Nuadibú (60.000 habitantes, al norte del país), la ciudad desde la que sale el grueso de las embarcaciones cargadas de inmigrantes que en las últimas semanas llegan en avalancha a

176 ‘sin papeles’, en comisaría

promedio diario de detenciones de personas que intentan cruzar a España en *cayuco* es de

L’Awaina, donde se encuentra el departamento policial de inmigración, y el resto son con-

desde Nuadibú a la capital mauritana, Nuakchot, en trayectos cortos en autobuses.

Hacen parada en diferentes centros policiales y el viaje puede durar varios días. Tras una estancia prolongada en Nuakchot, los inmigrantes senegaleses

Pero si analizamos más a fondo los términos utilizados en estas dos noticias, podemos ir más allá de una visión superficial. Por ejemplo, el término «un ilegal». Hagamos un **análisis lingüístico** como si estuviéramos en la asignatura de lenguaje, siguiendo la propuesta de Portolés (1997). El sintagma nominal inmigrante ilegal está formado por el nombre inmigrante y el adjetivo ilegal. En el siguiente ejemplo se ha producido una recategorización del adjetivo ilegal en nombre: “Nueva York: deportan a ilegal” (*Contexto*. 10/05/2010). Es fácil crear el uso de “un ilegal”, pero es agramatical su contrario: “un legal”. El término ‘ilegal’ como sustantivo ‘cosifica’ al inmigrante equiparándole a sustancia ‘ilegal’. De hecho para la mayoría sería menos extraño decir “es un inmigrante y, además, ilegal”, que afirmar “es un inmigrante, pero ilegal”. Lo que implica que el adjetivo ilegal acentúa las posibles connotaciones peyorativas que ya de por sí posee “inmigrante”.

Como propuesta en esta actividad, intenta aplicar este tipo de análisis que acabamos de hacer a otra de las palabras que aparecen en estas noticias: el término “indocumentados”.

REFLEXIÓN:

“Más allá de sus expresiones más violentas (insultos, agresiones), el racismo opera de modo menos evidente en forma de prejuicios manifestados e identificables en los discursos sociales, y de situaciones de segregación y discriminación que no suelen relacionarse de manera directa con actitudes y comportamientos racistas. El racismo se enmascara, se maquilla, se disfraza, adopta diferentes formas. En las sociedades democráticas resulta difícil justificar o "tolerar" la discriminación y la segregación basada en diferencias "raciales" o "culturales"; los argumentos y mecanismos que garantizan entonces el mantenimiento de la discriminación son otros. Uno de los más sutiles se oculta tras la "legalidad". Se habla de los "ilegales", de los "sin papeles", de los "inmigrantes", personas que de hecho viven y trabajan a nuestro alrededor pero a las que no se les reconocen derechos básicos, y cuya situación "legal" facilita y promueve situaciones de explotación y abuso de diversa índole” (Aguado, 2007, 85)



Inmigrantes del último cayuco llegado a Tenerife. EFE

Llegan más de 300 ilegales en 48 horas

PÚBLICO
LAS PALMAS DE G. CANARIA

Un barco de Salvamento Marítimo trasladó anoche hasta el muelle de Arguineguín, al suroeste de Gran Canaria, a 164 ocupantes de un cayuco. La embarcación fue avistada a primera hora de la mañana, cuando navegaba por alta mar a 170 millas de la isla.

Se trata de la última expedición de inmigrantes ilegales que ha llegado a Canarias durante el fin de semana. El pasado sábado, otros 150 subsaharianos que viajaban en varias pateras alcanzaron la costa de

Lanzarote y Tenerife. Entre sus ocupantes había decenas de menores de edad y varias madres con bebés de pocos meses. En Lanzarote, además, entre 15 y 20 personas lograron desembarcar de su barcaza y emprender la huida al no ser localizados por las fuerzas de seguridad.

Casi al mismo tiempo, en San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria) se produjo un nuevo desembarco de inmigrantes, que también pudieron dispersarse sin ser detenidos, al tomar tierra por sus propios medios. ■

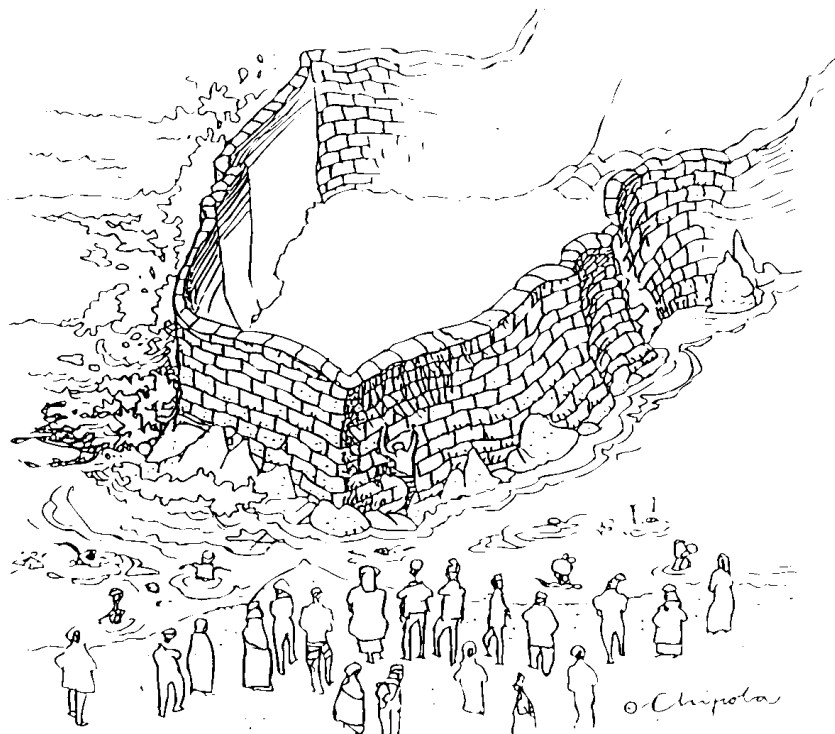
Otro ejemplo, que plantea Portolés (1997), es el uso de los términos «emigrante» e «inmigrante». Supongamos que alguien de otra nacionalidad trabaja en nuestro país. Podemos decir que es un emigrante o que es un inmigrante. En primer lugar, como mantiene este autor, la denotación de los dos nombres es distinta: un emigrante procura trabajar fuera de su país, un inmigrante intenta trabajar en el país de otro. Si vivimos en el extranjero, desde nuestro propio punto de vista, sólo podremos considerarnos emigrantes. Pero seremos inmigrantes desde la perspectiva de los nativos de aquel país. Este es el motivo de que en España no se hable de la inmigración española en Alemania, sino de la emigración española. “Nosotros” somos emigrantes, “los otros” son inmigrantes. La visión del emigrante será más positiva que la de los inmigrantes, ya que es evidente que somos más benévolos con aquello en lo que nos implicamos y menos, en el caso contrario. Los siguientes ejemplos dan cuenta de nuestra preferencia: “Tiene las virtudes del

emigrante. Es trabajador, ahorrador y honrado”. “Es un auténtico emigrante. Tiene una voluntad de hierro”.

Aunque estos son ejemplos con términos aislados, **la imagen que construyen los medios de comunicación se basa en términos que van entrelazando relaciones entre ellos**. Por ejemplo los símbolos que los medios repiten de forma estereotipada en el tema de la inmigración forman una cadena de imágenes que sitúan al Estado como un “barco” en las “olas” con “permeabilidades”, una “isla” sin “dique” frente a la “invasión”, ante la “inmensa afluencia” o el “asalto”; es decir como el “oasis del orden” amenazado por el “desierto del caos”. Se dibuja así una imagen que refleja un sujeto en la más absoluta amenaza, en una especie de situación que requiere la defensa propia, una situación que clama la necesidad de actuar (Jäger y Jäger, 1997). **La inmigración aparece como un fenómeno que ha de ser ordenado, controlado, frenado, detenido, como único medio para hacerlo tolerable**.

ACTIVIDAD

Comenta y explica la siguiente viñeta y trata de argumentar la intención del autor a la hora de dar una visión de lo que está pasando actualmente respecto a la inmigración.



REFLEXIÓN:

Las consecuencias de esta construcción ideológica se reflejan en la vida cotidiana de nuestras ciudades y pueblos. Como denuncia SOS Racismo en su *Informe Anual 2009 sobre el Racismo en el Estado español*: **“Racismo institucional y social son proporcionales, puesto que el primero legitima y abriga al segundo**. Existe un binomio entre el racismo perpetrado desde las estructuras institucionales a través de leyes, discursos y otras iniciativas políticas y el racismo del ciudadano anónimo”. Y apostilla: “No es desmesurado decir que si se sigue en esta línea asistiremos a un aumento del racismo social”.

Lo analiza Susana López (2007) al comentar el atentado de ETA de diciembre de 2006, en los aparcamientos de la Terminal 4 del Aeropuerto de Madrid-Barajas, que tuvo como consecuencia la muerte de dos trabajadores ecuatorianos.

Ciertamente Diego Armando y Carlos vinieron a nuestro país para intentar mejorar, mediante su trabajo, las condiciones de vida propias y las de sus familias y encontraron una muerte trágica. Igual que otros muchos trabajadores inmigrantes que día a día nutren nuestras estadísticas de muertos en accidente laboral, víctimas de la codicia de empresarios sin escrúpulos y de administraciones incapaces de asumir sus responsabilidades para atajar esta sangría despiadada. Tan crueles, injustificadas y arbitrarias son unas muertes como las otras; igual dolor, desolación y desamparo producen en sus familias. En el segundo caso, sin embargo, éstas no reciben ni un gesto de consuelo para su dolor de ninguna autoridad, ni manifestaciones solidarias, ni una mínima reparación económica que les ayude a superar la difícil situación generada por la trágica y abrupta pérdida de quien les proveía de alguna posibilidad de subsistir con cierta dignidad.

Y qué decir de los aspirantes a entrar en Europa que sucumben en el mar o en los desiertos africanos, víctimas de las políticas depredadoras hacia sus países de origen, por parte de las grandes potencias y sus multinacionales. Mientras se escuchaban de nuestros solidarios y emocionados dirigentes las loas sin fin a estos honrados trabajadores que vienen a ganarse la vida, al tiempo que aportan beneficios netos innegables a nuestra economía (otra cosa es quiénes se los apropian), era inevitable pensar en la Ley de Extranjería y las drásticas políticas de visados, promovidas y aplicadas por esos mismos dirigentes, que hacen casi imposible su entrada legal en el país, sometiéndoles al dictado de las mafias o al albur de pateras y cayucos, con el coste de miles de vidas cada año; la existencia clandestina de aquellos a quienes estas normas convierten en “irregulares”; el calvario de los condenados (en su inmensa mayoría subsaharianos) a vagar por nuestros pueblos, calles y plazas, con un expediente de expulsión que no puede cumplirse pero que les impide conseguir un empleo para sustentarse. Por no hablar de los obstáculos a la reagrupación familiar o de las expulsiones a países (como es el caso de Marruecos) donde sus vidas no solo valen nada sino que, además, son generosamente retribuidos por “guardar” nuestras fronteras o “impedir” las salidas. Los métodos no importan, con tal de que en algún papel figure que deben ser respetuosos con los derechos humanos, aunque resulte una burla macabra por los interlocutores con quienes se trata.

Y el mismo 23 de diciembre de 2006, se hacían redadas indiscriminadas que detuvieron personas con estatuto de refugiado concedido por ACNUR, a mujeres (algunas embarazadas), a niñas y niños e incluso bebés, que fueron abandonados en el desierto de la frontera con Argelia (previos los correspondientes apaleamientos, violaciones, etc.), sin agua ni comida, entablándose un siniestro ping-pong de disparos intimidatorios de una parte y de otra, para impedirles avanzar o retroceder. Al menos 100 de ellos desaparecieron. Paralelamente, ha continuado el blindaje de nuestra frontera sur y se imponen restricciones a los “países hermanos” de América Latina (entre ellos a Ecuador), a través de la imposición de visado.

Para SOS Racismo, 2008 fue el año en el que **se convirtió a los inmigrantes en ‘chivos expiatorios’ de la crisis**. Así, el año empezó con una campaña electoral de discurso marcadamente xenófobo, tras la que el PSOE endureció su discurso sobre inmigración. También es el año en el que la UE aprobó, con el apoyo del Gobierno español, la *Directiva de*

*Retorno*⁵. Por ello, esta red de organizaciones antirracistas concluye que existe un **creciente racismo institucional** que, ayudado por los discursos xenófobos de la mayor parte de los medios de comunicación, ha alimentado el racismo social.

ACTIVIDAD:

Sitúate en el papel inverso: Estás en el año 2032. Venezuela se ha convertido en un país del “primer mundo”, junto con Sudáfrica, Australia, China y los países árabes. Europa y América del Norte, junto con Japón y Rusia, han sufrido una crisis económica, que los ha situado a “la cola” del desarrollo industrial y cultural. Y lees una noticia como la siguiente (realmente es una noticia de 1949). Relata cómo te sentirías si fueras uno de esos “apresados”



Imagen de los tripulantes de "La Elvira" a su llegada a Puerto de Garupano, Venezuela, en Mayo 1949

Apresados en Venezuela 160 inmigrantes ilegales Canarios

⁵ Directiva de Retorno: Llamada “*Directiva de la vergüenza*” por la que establecen los procedimientos de repatriación forzada de los inmigrantes en situación irregular. Viola numerosos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y varios tratados internacionales. En particular el artículo 13 de la Declaración reza: “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado”. Por ningún delito, salvo la mera falta administrativa de carecer de permiso en vigor, estas personas pueden sufrir un triple castigo simultáneo: la detención o privación de libertad, la expulsión (a un país que no necesariamente ha de ser el suyo de origen) y la prohibición de acceso a territorio UE de hasta 5 años. Institucionaliza la figura de retención o internamiento, mediante la cual se puede privar de libertad (es decir, detener y encarcelar) a cualquier persona extranjera o comunitaria que resida en un país de la UE en situación administrativa irregular, sin que haya cometido ningún delito y con menos garantías jurídicas que las que prevén las leyes penales para un delincuente. Existe incluso la posibilidad de encarcelar a madres de familia y menores de edad, sin tomar en cuenta su situación familiar o escolar, en estos centros de internamientos donde sabemos ocurren depresiones, huelgas de hambre, suicidios. Además, establece que, ante la falta de centros de internamiento, puedan ser ingresadas en prisiones. Institucionaliza los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIEs), donde estas personas podrían permanecer privadas de libertad y prácticamente incomunicadas hasta 18 meses (en nuestro país, en la actualidad, son un máximo de 40 días), de nuevo con menos garantías y derechos que en un centro carcelario. ¡18 meses! ¡Sin juicio ni justicia! Abre la posibilidad de que sean internados en los CIEs menores de edad, algo inédito hasta el presente, por contravenir las normas internacionales de protección de los derechos del menor.

¿Cómo te sentirías? ¿Qué pensarías de quienes pusieron ese titular? ¿Redactarías el titular de la noticia de otra forma? Redacta un nuevo texto de la noticia.

REFLEXIÓN:

No podemos olvidar que los **medios de comunicación tienen efectos sobre la sociedad**. Es posible definir futuros pensamientos y comportamientos sociales a partir de sus proposiciones y rutinas. **Transmiten determinados esquemas y enfoques de la realidad** que, en virtud de su naturaleza persuasiva, pueden ser incorporados por los lectores y lectoras a sus respectivas representaciones de la realidad, especialmente si éstos no disponen previamente de una representación alternativa más fuerte.

ACTIVIDAD

Analiza y comenta la siguiente afirmación de Van Dijk (1991).

Sintetizando podríamos decir que los medios de comunicación cumplen una función emblemática en la adquisición y uso de opiniones sobre los grupos minoritarios, puesto que nos proveen de un marco ideológico para la interpretación de los sucesos étnicos. La prensa reproduce y asume, por regla general, el discurso de la élite sobre las minorías, lo que implica el soslayo u ocultamiento de los elaborados por otras fuentes, merecedoras, a priori, de idéntica consideración: por ejemplo el de las propias minorías étnicas o el de los grupos antirracistas que las defienden. Ese discurso de la élite es un discurso indirecto e implícito; prefiere servirse de sutiles técnicas y estrategias de intensificación o de atenuación antes que mostrar de forma descarnada las actitudes discriminatorias en las que, a veces, se sustenta. En realidad, la prensa no participa pasivamente en la reproducción simbólica del racismo, puesto que forma parte de esa misma élite y contribuye a mantener el denominado 'consenso étnico', o sea, el conjunto de normas, valores, actitudes, opiniones y prejuicios que, a menudo implícitamente, comparte el grupo mayoritario.

REFLEXIÓN:

Por desgracia esta visión se ha ido construyendo, desde el ámbito del poder político y económico, a lo largo de los siglos. Cuando Europa se relacionó con otros continentes no lo hizo desde el «encuentro» (aunque así nos lo quieran presentar) sino **desde la lógica de la dominación, la colonización y el saqueo de sus recursos**. Tras esquilmar a los países del sur durante quinientos años y enriquecernos en el norte con el saqueo de sus recursos, que ahora se mantiene a través de la regulación del comercio internacional desde el norte y la imposición de una deuda externa-eterna, el norte ha decidido blindar sus fronteras, mirando al sur con conmiseración y displicencia: no han sido capaces de salir de la rapiña a la que les hemos sometido. El problema añadido es que **quinientos años de relaciones asimétricas y de desvalorización sistemática del sur**, han configurado nuestra percepción del «otro» como inferior con el que cabe la asimilación o el rechazo, pero no un verdadero diálogo.

Así **nuestra cultura sólo se admira a sí misma** y transforma el diálogo milenario y enriquecedor en un monólogo cultural en el que el «otro» sólo es visto como un «menor» a proteger o un peligro a conjurar. Esta visión se reproduce en la escuela en la que a menudo ser diferente representa un estigma que se procura solucionar tan pronto como resulta posible. Se les ofrece una disyuntiva que puede minar el proyecto de una educación intercultural: integrarse

en la cultura dominante transformándose en malas copias o mantener la especificidad al precio de la desvalorización (Juliano, 1994).

ACTIVIDAD

Observa la siguiente noticia del periódico *El País* aparecida el lunes 4 de agosto de 2008. En ella se comenta que, Orly Cuzco, un joven ecuatoriano de 28 años decidió operarse la nariz para limarse “rasgos étnicos incas” y aproximarse al supuesto “canon de belleza occidental”. Según el periodista “cada vez mayor número de inmigrantes deciden recurrir al bisturí para occidentalizar su aspecto”.

EL PAÍS, lunes 4 de agosto de 2008

Centenares de inmigrantes recurren al bisturí para limar rasgos étnicos

El objetivo es operarse para estar más cerca del canon de belleza occidental

JAIME PRATS
Valencia

A Orly Cuzco, de 28 años, no le gustaba su nariz: “Me marcaba mucho los rasgos incas”. Por eso, este ecuatoriano de Guayaquil que reside en Madrid no dudó en destinar los 4.200 euros que tenía ahorrados para pasar por el quirófano y así “llamar menos la atención” por la calle. Ahora, está encantado con el resultado. “Me ha quedado muy bien”, comenta Cuzco, que, con la boca pequeña, cita entre los motivos de la intervención a la que se sometió hace cuatro meses un ligero desplazamiento del tabique nasal.

La forma de la nariz es uno de los rasgos que más pistas da del origen étnico de una persona. De ahí que la rinoplastia se haya convertido en la intervención estrella entre los inmigrantes —la mayoría, suramericanos— que, cada vez en mayor número, deciden recurrir al bisturí para occidentalizar su aspecto. Hay casos,



Contesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué crees que Orly se ha operado la nariz?
- ¿Crees que puede haber casos habituales en que también personas occidentales quieran pasar por el quirófano para “etnizar” su aspecto? ¿Por qué?
- ¿Crees que esto puede ser un síntoma del “racismo” social en el que vivimos? Argumenta tu respuesta.
- ¿Todos y todas nos “operamos” también para ajustarnos a un modelo social? En caso de que consideres que es así pon algunos ejemplos de la gente que te rodea.

REFLEXIÓN:

La construcción social del «otro», la atribución al mismo de una serie de características ajenas e incompatibles con el «nosotros», su definición en los discursos políticos conservadores, amplificadas por los medios de comunicación, como competidor en la lucha por una serie de recursos escasos en época de crisis, su configuración, en definitiva, **como enemigo** está en la base de las concepciones que alientan las posiciones xenófobas y racistas respecto a los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas.

Si queremos llevar un combate eficaz contra estas posiciones habremos de prestar atención a los mecanismos de configuración y reproducción de esa imagen del «otro». Es aquí donde puede afirmarse que el papel que desempeñan los medios de comunicación es decisivo. Dichos medios son, en la actualidad, el principal instrumento utilizado para modelar la opinión pública y establecer las pautas del consenso étnico dominante (normas, valores, actitudes, opiniones y prejuicios) sobre el que se edifican las relaciones de poder en las sociedades modernas. Constituyen además el **principal medio de adquisición de conocimientos sociales sobre cuestiones étnicas** al tiempo que proveen de un marco ideológico para la interpretación de los sucesos "étnicos".

ACTIVIDAD

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones, tras haber analizado los medios de comunicación?

	Sí	No	NoSé
1. Se asocia la inmigración al riesgo, utilizando palabras como "problema" o "inmigrantes ilegales"			
2. La inmigración se asocia al conflicto, la delincuencia, la miseria, algo negativo			
3. El racismo se entiende como algo puntual y no de la vida cotidiana			
4. Se movilizan emociones de miedo, al afirmar que nos arrebatan el trabajo o que no se quieren integrar			
5. No se recurre a las personas inmigrantes como fuente de información en las noticias; casi siempre son fuentes policiales e institucionales			
6. No se habla de las causas de la inmigración			
7. Se habla de las asociaciones de vecinos y vecinas como si las personas inmigrantes no fueran vecinos y vecinas			
8. A veces se indica innecesariamente la nacionalidad de las personas que han cometido hechos violentos o delictivos			
9. Rara vez se explican las aportaciones sociales de los migrantes			
10.No hay o hay muy pocos periodistas de minorías étnicas en los medios de comunicación			
11.No se suele ofrecer caso nunca el punto de vista de las personas inmigrantes en las noticias			
12. Se incide más en presentar la migración como un problema policial y judicial, que como una exigencia de políticas sociales y de integración			
13. La inmigración sigue viéndose como un fenómeno que ha de ser controlado, detenido, como único medio para hacerlo tolerable			



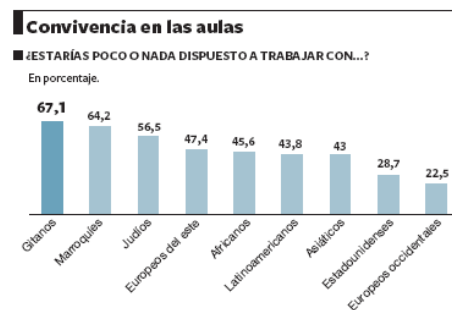
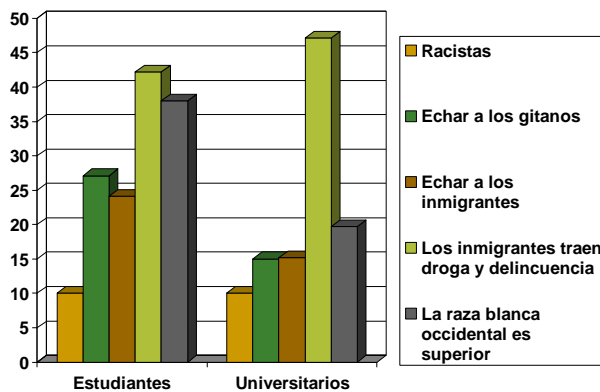
Grupo Picnic (2005, 133)

La repercusión en la escuela

Hace casi una década Calvo Buezas (2000), catedrático de Antropología que dirige el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid, informaba en un estudio que **un 10% de los estudiantes se autodeclaraba racista** y votaría a un partido político como el de Le Pen en Francia, que “echaría de España a los negros y a los marroquíes”. Un 15% de los universitarios de Madrid y el 27,1% de los escolares de 14 a 19 años de España “echarían a los gitanos”. Un 15,2% de los universitarios y un 24,1% de los escolares “echarían a los moros/árabes de España”. Un 47,1% de universitarios y un 42,2% de escolares de España creían que los inmigrantes traen droga y delincuencia. Un 19,7% de los universitarios y el 38% de escolares creían que “la raza blanca occidental es superior, la más culta y desarrollada del mundo”.

ACTIVIDAD

Observa los siguientes gráficos y, utilizando los datos anteriores provenientes del estudio de Calvo Buezas (2000), elabora unas conclusiones sobre los resultados que se desprenden del gráfico.



Fuente: noticia de *El País* (18 de julio de 2008)

REFLEXIÓN:

En 2008, el mismo Calvo Buezas dirigió un estudio, en el que se les encuestaba a 10.507 escolares, de entre 14 y 19 años, de once comunidades autónomas. Según sus resultados un **53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas migrantes en situación irregular** (“sin papeles”). Calvo Buezas constata que «se establece, por primera vez entre los escolares, una división entre buenos y malos; de inmigrantes legales, sí; pero inmigrantes ilegales, no». Y añade: «Está calando en sus mentes y corazones el discurso público de una estigmatización, criminalización y satanización de los indocumentados».

En esta investigación, por primera vez, eran los marroquíes los más perjudicados por la intolerancia y desplazan a los gitanos, que era el colectivo que mayor rechazo recibía. Ambos grupos son los que despiertan más recelos entre los y las adolescentes, sin embargo le siguen de cerca los latinoamericanos, que es el colectivo que más ha crecido en esta radiografía del racismo. Ahora son el doble los escolares que se muestran **partidarios de echarles del país (un 24,7% frente al 12,6% de hace cuatro años)**. Además, un 11,6% dicen que les molestarían como compañeros de clases (en el 2002 ese porcentaje era sólo del 3,7%) y un 16% afirma que no les permitiría entrar a España para trabajar. Asiáticos y negros de África son los otros dos colectivos marcados por la cruz de la xenofobia. También los europeos del Este (especialmente los rumanos) han sufrido un deterioro grave de su imagen.

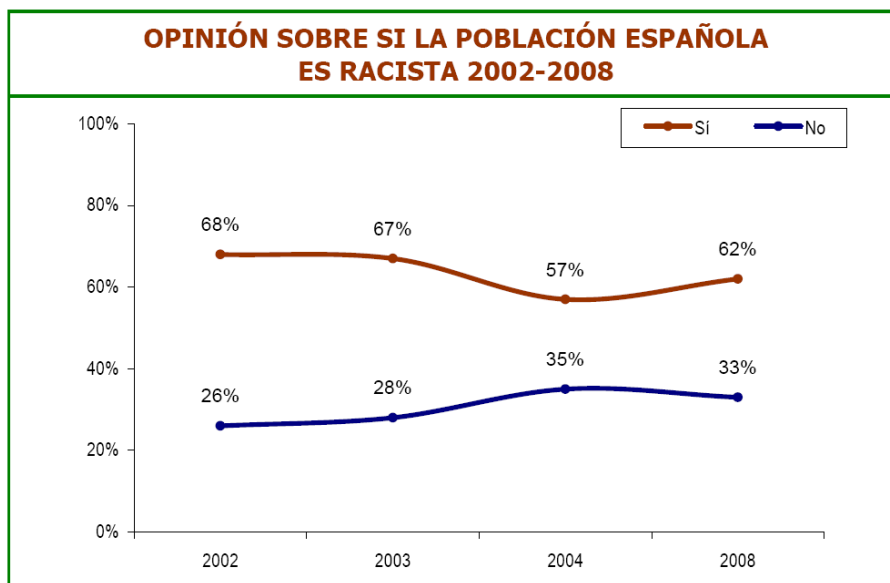
La encuesta también revela que casi el **37% prefiere una España «blanca y de cultura occidental»** e igual porcentaje exige «la asimilación completa» de los extranjeros. La inmigración carga con una imagen negativa en el ideario juvenil. El 50,8% de los chavales opina que los forasteros quitan puestos de trabajo, y **seis de cada diez adolescentes (el 61,2%) dicen que aumentan los problemas de la droga y la delincuencia**. Un 40,7% señala que con la inmigración se incrementa el terrorismo. Y ahora son más los que apoyarían «a un Le Pen español que echara a los marroquíes y negros» (del 10,7% en 1997 a un 20% en el 2008).

El antropólogo Calvo Buezas detecta que «ha decrecido el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural». Y llama la atención acerca de que «el amor fraternal con los hispanoamericanos se ha roto; y el racismo es mayor aún si en la denominación latinoamericana se añade en el cuestionario indios de América o negros de América».

En este mismo sentido, otras investigaciones recientes, como la del *Instituto de la Juventud* (INJUVE, 2008), muestra que los jóvenes son hoy más racistas que hace seis años. El trabajo, realizado entre chicos de edades comprendidas entre los 15 y 29 años, indica que el 14% de los jóvenes votaría a una formación de corte racista o xenófobo, cuando en 2002, sólo se manifestaban en este sentido el 11%. Según los datos de la encuesta, dos tercios de los jóvenes españoles ven excesivo el número de inmigrantes.

ACTIVIDAD

Interpreta el siguiente gráfico y elabora algunas conclusiones a partir de los datos en él reflejados, sabiendo que en este mismo estudio aparecía que las chicas jóvenes (especialmente entre los 21 y 24 años), perciben mayores niveles de racismo en nuestra sociedad que los chicos jóvenes.



Fuente: Sondeo de Opinión INJUVE (2ª encuesta en cada año – EJO75, EJO91, EJO100, EJO133)

REFLEXIÓN:

Los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar, con la participación de 23.000 estudiantes, realizado por el *Observatorio Estatal de Convivencia Escolar* (dependiente del Ministerio de Educación) y presentado en julio de 2008 (Díaz-Aguado, 2008), concluye que **dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes**. El dato anteriormente citado refleja el incremento de la intolerancia del alumnado de Secundaria hacia estudiantes extranjeros o de otras etnias. Los más discriminados, según el informe, son el alumnado gitano (67,1%) y el marroquí (64,2%), mientras que los más aceptados son el estadounidense (28,7%) y el europeo occidental (22,5%). Es un hecho grave, afirmaba la directora del estudio, la catedrática de Psicología Díaz-Aguado, porque con respecto a estas minorías "no ha habido una mejora en los últimos años".

La disposición de los jóvenes para compartir tareas con alumnado extranjero mejora un poco hacia el alumnado latinoamericano o el procedente del África negra, aunque sigue siendo negativa. Casi la mitad de los y las adolescentes españoles (un 46%) están nada o poco dispuestos a trabajar con un chico o chica latinoamericano. Estos resultados "no hacen más que corroborar la reproducción de discursos racistas de los adultos hacia grupos muy estigmatizados por la sociedad". Así opinan Silvia Carrasco y Maribel Ponferrada, del grupo de investigación Emigra, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Según los datos de un estudio sobre convivencia y conflicto que realizaron en los centros de secundaria catalanes, los alumnos extranjeros "sufren un número mayor de situaciones de intimidaciones y de agresiones verbales y físicas" que los demás.

Mientras que casi el 90% de los profesores y profesoras que contestaron la encuesta del Ministerio de Educación piensa que en sus centros se trabaja para promover una buena acogida de los alumnos extranjeros, sólo el 64% de los alumnos y alumnas está de acuerdo. Existe la misma mayoría de maestros (un 70%) que creen que en la escuela se habla de racismo y del daño que provoca, como estudiantes que no lo perciben en absoluto. Además, uno de cada cuatro piensa que la tolerancia y el respeto a las culturas no se incluyen dentro de su formación contra la violencia.

Parece pues que **las cosas no han cambiado con el transcurso del tiempo**, ni con una mayor profundización en el proceso democrático en España, ni con medidas en el ámbito escolar destinadas a potenciar una mayor convivencia y aprecio de la diversidad, ni con campañas de sensibilización ante la intolerancia. **¿Cuál es el problema, entonces?**

Nuevas formas de convivencia

Actualmente **se habla de que el racismo es cosa pasada**, es decir, que vivimos en una 'era post-racista'. Vivimos en la tierra de la oportunidad, se afirma, y puesto que todo el mundo tiene libre acceso al bienestar material, aquellas personas (extranjeras, minorías) que no lo consiguen, **no será por culpa de los demás, sino de ellas mismas**. De esta forma, ahora se remodifica la teoría del déficit o de la inferioridad conectándola a una forma social de la teoría darwinista de la supervivencia del más fuerte o del mejor preparado (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Como hemos visto, los medios de comunicación, los gobiernos, la Administración, es decir, el poder establecido tiende a analizar la relación con las personas extranjeras en términos de "problema": **los problemas que "ellos" nos causan a "nosotros". Pero se tiende a ignorar sistemáticamente los "problemas" que "nosotros y nosotras" les causamos a "ellos y ellas"**.

"Si los inmigrantes son vistos como un problema ante el que hay que prevenirse, si son representados como invasores que no nos pueden traer más que conflictos y resquebrajamientos, no debería extrañarnos las dificultades que comporta su integración social" (Besalú, 2002, 51).

ACTIVIDAD

Analiza la siguiente noticia y expón tu punto de vista sobre la misma.

EL PAÍS, domingo 10 de febrero de 2008

La precampaña electoral

Rajoy: “La inmigración es un problema real”

Ruiz-Gallardón se ausenta de nuevo de otro de los actos centrales del PP

CARLOS E. CUÉ, Madrid

Por primera vez desde que es líder del PP, Mariano Rajoy rompió ayer una regla no escrita y asoció la inmigración con un problema. Hasta ahora, se había limitado a decir que los extranjeros tienen que tener las mismas obligaciones que los españoles, una frase que siempre lograba grandes aplausos. Pero ayer, en Alcalá de Henares, una población con un 20% de extranjeros, Rajoy cruzó la línea: “Zapatero, con la inmigración, hace la política del avestruz: esconde la cabeza, hace como que no pasa nada. Aquí sí que está pasando algo. La inmigración es un problema real”. El polideportivo se venía abajo. “Di que sí, gravísimo”, le gritaba una señora.

El asunto desata las pasiones del ala extremista del PP, la que con más frecuencia acude a los mítines, y los ánimos se iban calentando. Rajoy trató de bajar un poco. “Soy gallego. Vengo de una tierra donde la gente se fue a Argentina, a México, a Europa, a Cataluña, al País Vasco, a Madrid. Hablo con conocimiento de causa. Estoy a favor de que quien quiera ganarse la vida en España lo pueda hacer. Les voy a ayudar”. La gente escuchaba



Rajoy hace el gesto de la Plataforma de Apoyo a Zapatero. / LUIS SEVILLANO

en silencio. Sólo volvió a aplaudir a rabiar cuando dijo: “Pero la inmigración tiene que ser legal y ordenada”, y la euforia se desa-

tó cuando fue más lejos: “Hay que expulsar a quienes cometan delitos en España. Yo no le daré la nacionalidad a quien haya co-

metido delitos”. Y seguía, y la gente se rompía la garganta animándolo: “Los inmigrantes tienen que aprender español. Quiero que recuerden que la mutilación genital, la poligamia y los matrimonios de conveniencia son delito en España”. “Les vamos a ayudar para que se integren. Si no, vamos a la creación de guetos, no lo voy a permitir”, concluyó.

Rajoy convocó a la plana mayor de su partido a un gran acto en el que, como no se realizaba en la capital, permitió que hablara Esperanza Aguirre, la presidenta del PP regional, pero no el alcalde de Madrid, Alberto Ruiz-Gallardón. De hecho, ni siquiera estuvo. Tampoco acudió al Comité Ejecutivo que Rajoy había convocado previamente, del que es miembro. Es la segunda gran cita —antes fue la Junta Directiva Nacional— a la que falla desde su exclusión de las listas al Congreso. Su ausencia fue aún más notable porque sí estaban líderes regionales como Francisco Camps o Alberto Núñez-Felgueroso. El alcalde está de viaje en Dubai en una cumbre de regidores. Esta semana se ausentó de la presentación de la lista de Madrid. No fue invitado y, a esa hora, inauguró un aparcamiento.

REFLEXIÓN:

El encuentro entre diversas culturas provoca conflictos inevitables en función de la diversidad de valores y de costumbres, como de hecho ha venido pasando históricamente al interior de las naciones, entre los diversos pueblos y grupos humanos que las configuran. Pero el **auténtico conflicto proviene, no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas, y la desigualdad social y política que estas conllevan.**

Queremos “regular los flujos” para importar solamente “nuevos esclavos y esclavas” que sostengan nuestro “tren de vida”. Una nueva subclase funcional adaptada a nuestras demandas. La gestión de los flujos y de la frontera, tal y como hoy se practica, tiene como efecto desestabilizar a todas las personas migrantes, en situación “legal” o no. **El cierre de fronteras ha provocado un amplio desarrollo de la migración clandestina.** Cuando se cierran las fronteras y permanecen o aumentan las situaciones que provocan la migración, ésta pasa a ser irreprimible, y la salida inevitable. **La migración ilegal constituye una válvula de seguridad indispensable para un sistema económico cuya característica principal es la adquisición de fuerza de trabajo al precio más bajo posible.** Los países enriquecidos se aprovechan de esta migración “ilegal” para ser competitivos en sectores enteros de la economía informal como variable de ajuste a la baja de los salarios en la dura competencia económica (Nair, 2006).

Gran parte de los trabajos son repetitivos, tediosos, penosamente agotadores, mentalmente aburridos o socialmente degradantes y tienen una molesta connotación de inferioridad social. Por eso, como dice Kenneth Galbraith (1992) **son necesarios los pobres en nuestra economía para hacer los trabajos que los más afortunados no hacen**⁶. Por eso el suministro de trabajadores y trabajadoras extranjeras en las tareas para las que no hay ya disponibles nativos ha sido algo aceptado y perfectamente organizado. **Esto crea la necesidad de un reabastecimiento o de algo menos agradable: mantenerles en continuo y respetuoso sometimiento.**

La “gestión de la migración” desde los países enriquecidos se ha centrado en una **obsesión a caballo entre la perspectiva unilateral del beneficio de nuestro mercado y la perspectiva de seguridad policial** (control de fronteras y orden público). Los países de Europa Occidental han modificado su legislación en política de inmigración para endurecer los requisitos de entrada e incrementar los controles fronterizos.

“De poseer un marco legislativo prácticamente inexistente en materia de extranjería, hemos ‘involucionado’ a poseer una compleja, amplia y discriminatoria normativa para que un ciudadano extranjero no disfrute de los mismos derechos y libertades que cualquier otro ciudadano originario del país. La legislación española ejerce una clara discriminación de los ciudadanos extranjeros extracomunitarios a través de la ley 8/2000, denominada coloquialmente como ‘ley de extranjería’. (...), endurece de forma extrema los sistemas de acceso al territorio y consagra la irregularidad casi como única opción válida para llegar y establecerse en España, condenando a todos aquellos irregulares a un auténtico sistema de exclusión social” (Essomba, 2006, 73 y 75).

Esto ha conllevado, a lo largo de los años, la **construcción jurídica de una noción de migrante como persona trabajadora extranjera sometida a una condición de inestabilidad y vulnerabilidad**, centrada en el reclutamiento de las personas migrantes “necesarias y convenientes”, lo que exige el rechazo o la devolución de quienes no entran en la categoría de los denominados “migrantes deseados”. **Sólo admitidos en los nichos laborales** en los que no se cuenta con mano de obra nacional; que sólo vienen para hacer su trabajo, y deben volver a su país de forma inmediata –por lo que todos los demás, que no están en esas condiciones, son ilegales–.

Este sistema tiene otras claras ventajas: **si resultan innecesarios o innecesarias, se les puede enviar a su país** o, como es más frecuente, negarles la entrada⁷. Y, sobre todo, estos trabajadores y trabajadoras, al llegar de países y ocupaciones con ingresos muy inferiores, se quedan impresionados ante su nuevo bienestar relativo. **No son, por tanto, tan exigentes en cuanto a salarios y otras condiciones** como lo serían los trabajadores y trabajadoras locales, y aplaca además sus exigencias el hecho de que, con algunas excepciones progresistas, no son ciudadanos que voten y que participen. Muchos proyectan volver a su patria en cuanto adquieran cierta capacidad financiera. Y algunos pueden haber entrado ‘ilegalmente’ en el país, lo que les impone un provechoso silencio.

⁶ Cortina (2000) utiliza el término “aporafobia” para designar el rechazo al pobre, como alternativo al de “xenofobia”, ya que en la mayoría de los casos a las personas migrantes se las rechaza por venir en una situación de pobreza. Al extranjero con recursos económicos, se le abre la puerta e incluso se le pone una alfombra.

⁷ Gary Becker, destacado neoliberal y Premio Nobel de economía, propone vender el derecho a inmigrar subastando cierta cantidad de visas o permisos de trabajo, es decir, que las personas migrantes paguen por tener acceso al mercado de trabajo. En el siglo XVIII costaba trasladar a los esclavos y a las esclavas. Hoy no sólo se ahorran hasta el gasto de transporte, sino que incluso los esclavos y las esclavas tienen que pagar por poder trabajar como tales.

ACTIVIDAD:

Analiza y expón razonadamente tu argumentación respecto a las causas por las que ha determinadas personas provenientes de otros países les denominados “inmigrantes” y a otras “extranjeras”. Tacha la “denominación” que crees que menos se ajustaría al término con el que designaría la mayor parte de la gente a las personas de las siguientes fotos (Yaboro Engé y Ronaldo de Assis Moreira, **Ronaldinho**).



= EXTRANJERO ?

= INMIGRANTE ?



= EXTRANJERO ?

= INMIGRANTE ?

REFLEXIÓN:

Estos **nuevos ‘esclavos y esclavas’** no son (no pueden ser) exigentes, y aplaca además sus exigencias el hecho de que no tienen los derechos de ciudadanía, especialmente no pueden participar en decidir sobre la organización de la sociedad en la que trabajan, pues no pueden votar⁸. No se comparan con los más afortunados, sino con su propia situación anterior. Esta comparación, junto con la necesidad de obtener recursos económicos inmediatos para seguir sosteniendo a las familias en el país de origen, ha tenido un **efecto tranquilizador y desmovilizador constante**.

⁸ En España, a propuesta del grupo político Izquierda Unida, se ha promovido en el 2006 que al menos los extranjeros 'con papeles' puedan votar y ser elegidos en las elecciones municipales en España con arreglo al artículo 13.2 de la Constitución. Son personas que pagan sus impuestos y residen legalmente en España y que hasta ahora no podían votar porque el Gobierno no había firmado convenios de reciprocidad con sus países de origen tal como establecía la Constitución (*El País*, 16 de agosto de 2006).

Este “nuevo desorden económico internacional” utiliza el control de los flujos migratorios para **ahondar en la estrategia de dualización y dependencia** en la que se mantiene no sólo al Sur del Sur, sino al Sur del Norte. Sirve, en este sentido, como mecanismo de ajuste central de la economía global, contribuyendo a facilitar el *ajuste salarial* en los países del norte: “aquí se han convertido en un verdadero ‘ejército de reserva’ del que el capitalismo se aprovecha para precarizar y eliminar derechos laborales básicos” (CC.OO., 2003, 22). Rompe las condiciones laborales, pauperizando la oferta: “los de fuera trabajan más por menos”, amenazan los colectivos empresariales.

Se constituyen así dos nuevas subclases claramente diferenciadas: el “nuevo orden mundial” nos ha dividido en **clase turista (de primera) y clase migrante (de segunda)**. Porque no es lo mismo el viaje del sur hacia el norte, que del norte hacia el sur. El viaje del migrante, que el viaje del extranjero; más aún, del turista. La clase turista se desplaza o permanecen en un lugar según sus deseos. La clase migrante sabe que no se quedará mucho tiempo en un lugar por más que lo desee, ya que no es bienvenida en ninguna parte. Los turistas viajan porque quieren; los migrantes porque no tienen otra elección soportable.

La aclamada 'globalización' está estructurada para satisfacer los sueños y deseos de los **turistas**. En esta sociedad de consumo el mercado, en busca de nuevos espacios de beneficio, ha ido apropiándose del tiempo libre, transformándolo en una nueva esfera para la obtención de rendimientos. El turismo es un producto de consumo, aparentemente intangible, relacionado con los sueños y las fantasías, pero su verdadera naturaleza tiene que ver con las infraestructuras que lo sustentan, la ocupación del suelo que exige y el consumo masivo de energía, agua y otros recursos escasos (Pernas, Román y Wagman, 2005).

ACTIVIDAD

Escucha la canción “Haz turismo”, del grupo Celtas Cortos. Una vez que la hayas escuchado, responde a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el tema principal de la canción?
- ¿Cuál es la postura del grupo frente al tema?
- ¿Cómo está estructurada la canción?
- Separa las diferentes ideas sobre el tema general.
- ¿Qué critica la canción? ¿Hace referencia a algún caso real?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?
- ¿Conoces otras canciones sobre el mismo tema?

“HAZ TURISMO”. Celtas Cortos

Son turistas en viaje de grupo
recorriendo todos los continentes
van con todo el careto tapado
de pintura para ser más valientes.
Son los Rambos que todos los niños
quieren ser cuando sean mayores,
son los marines haciendo turismo.
Ten cuidado que no son objetores.

Haz turismo invadiendo un país.
Tú serás el rey del noticiario.

Te verá tu mamá orgullosa,
disparando a un pobre muchacho.

Haz turismo invadiendo un país,
es barato y te pagan la estancia.
Haz turismo invadiendo un país,
Panamá, Nicaragua, Numancia.

Solucionan todos los problemas,
invadiendo el lugar señalado,
por la CIA, por el presidente,
unos tiros y ya está todo arreglado,
con su pinta de supermachotes,

con su paquete rompiendo moldes.
Son tan listos, no tienen problemas
en matarse entre ellos a golpes.

Haz turismo invadiendo un país,
haz turismo, pedazo de nabo.

Haz turismo invadiendo un país,
te traerás a tu casa regalos.

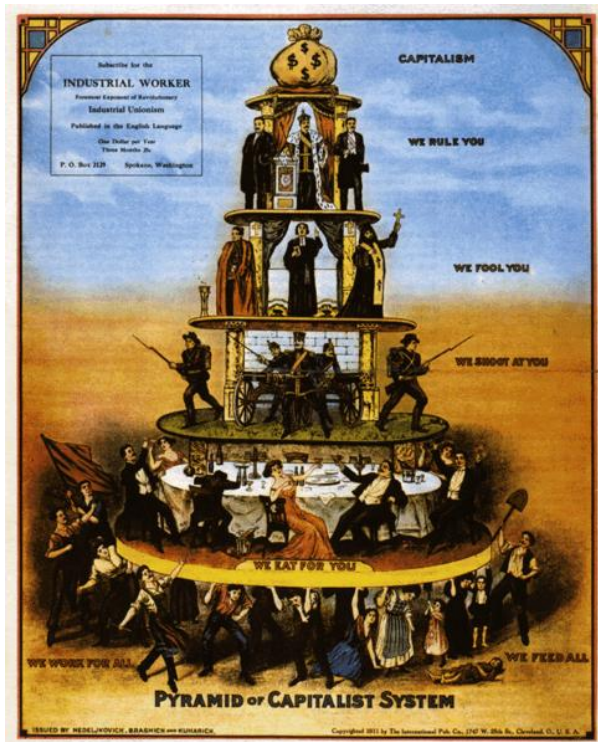
Haz turismo invadiendo un país,
es barato y te pagan la estancia,
Panamá, Nicaragua, Numancia.

REFLEXIÓN

Mientras, **la clase social enriquecida contrata guardias de seguridad personales**, de barrio o de edificio o escapa a zonas residenciales presuntamente más seguras; y exige una aplicación más estricta de la ley, incluyendo una mayor utilización de la pena de muerte, pues atribuye el descontento, el delito y el aumento de la violencia, no a la situación social, sino a la naturaleza inferior, delictiva incluso, de quienes están implicados. **La clase media, preocupada por su futuro, está invirtiendo sus ahorros en acciones.** Se embarcan en el denominado 'capitalismo popular' que hace que estén más atentos a seguir las cotizaciones de Bolsa que a informarse sobre la situación de la población en el mundo que les rodea. Pasa a formar parte de la estructura que acaba contribuyendo a mantener con su complicidad. Si nos sentimos parte de él, si tenemos algo que perder con su quiebra, aunque sea una miseria, nuestra fidelidad está asegurada. **La estabilidad de este sistema se asienta así sobre esa proporción de la población que ha conseguido lo suficiente para darles la esperanza de que puedan llegar a tener más:** A los que les va bien, quieren que les vaya mejor. Los que tienen suficiente, desean tener más...

ACTIVIDAD:

Describe, comenta y compara las siguientes viñetas. En ellas se compara la estructuración social que hay actualmente con la que había hace más de 100 años. ¿Crees que ha cambiado mucho? ¿En qué ha cambiado y en qué se mantiene? Haz un análisis comparativo y relaciónalo con la situación que viven las personas migrantes que viven en nuestro país.



REFLEXIÓN:

Este es el **marco de poder y opresión en el que hemos de situar el análisis** de los conflictos que suponen la integración de las personas extranjeras y de sus hijos e hijas en los centros escolares. Cuando en los centros hablamos de valores, educamos en valores como la solidaridad, la “tolerancia”⁹, la convivencia, el respeto, etc., tenemos que recordar el contexto socioeconómico en el que hemos situado social, política y económicamente a las familias de estos niños y niñas provenientes de otros países del sur, que no tienen recursos suficientes para situarse en la parte superior de la pirámide económica. No podemos olvidar la **experiencia de muchas de estas familias** que ven cómo son rechazados cuando quieren alquilar una vivienda, cuando se les deniegan créditos bancarios, cuando son explotados en condiciones infrahumanas en trabajos precarios y mal pagados, cuando se les piden “papeles” en la calle y son fuente de continua sospecha para los “cuerpos de seguridad” por el hecho de ser extranjeros. No podemos seguir ignorando los “problemas” que “nosotros” les causamos a “ellos”. **Sólo en el marco de este contexto podemos analizar los “problemas” de la convivencia intercultural.**

Este es el encuadre en el que hemos de analizar las nuevas formas de conflictos que van desde la exclusión de las minorías que se perciben diferentes, hasta el incremento del racismo y la

⁹ Cuando se utiliza el término “tolerancia” en este libro siempre se hace “entre comillas”, porque es un término desafortunado que hemos de superar. Tolerar diferencias significa que son algo desagradable que se soporta, no necesariamente que se acepta. De hecho, utilizar este concepto en educación es una apuesta arriesgada porque lo que hoy se tolera puede fácilmente rechazarse mañana.

intolerancia, pasando por el cuestionamiento de los valores democráticos y la quiebra de la aplicación de los mismos derechos a todos y todas en igual medida.

En definitiva, nos tenemos que plantear **si el “gran problema” es la inmigración o es la estructura económica de explotación** en la que situamos a las personas extranjeras pobres que llegan. Nuestras sociedades y nuestros gobiernos occidentales han sido incapaces de hallar un modelo de integración social alternativo al asimilacionista y de sometimiento económico que Europa ha propugnado hasta ahora. El planteamiento de una política comunitaria conjunta sobre temas de migraciones y de minorías culturales seguirá afincado en una cosmovisión esencialmente racista y de explotación mientras no revisen a fondo las estructuras económicas y laborales de explotación, no se cuestionen las relaciones internacionales de dominación y dependencia, no se cuestione el concepto de estado-nación y el imaginario cultural en forma de nacionalismo, vinculado a la construcción de una comunidad política cerrada asentada sobre una supuesta “cultura nacional” homogénea, y mientras no renuncie al eurocentrismo y amplíe el estrecho y limitado concepto de ciudadanía que magnifica los derechos individuales, hace tabla rasa de las particularidades y deja en segundo término la identidad de grupo y la forma de vida de la comunidad (Carbonell, 1997; Sabariego, 2002).

Por eso, hemos de ser conscientes de que puede resultar **demasiado ingenuo ir tratando las condiciones educativas de la atención a la diversidad respecto a la interculturalidad sin luchar simultáneamente por cambiar las relaciones de poder** que se canalizan en el encuentro de dos o más culturas. Como dicen Sleeter y Grant (1988), una educación intercultural puede no ser suficiente para crear una sociedad justa, a menos que trate directamente los problemas de la desigualdad, el poder y la opresión en la estructura social. Sostienen que la escuela debe **ir más allá de la mera “celebración de la diversidad”, enseñando a los alumnos y alumnas a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad**. De ahí que la enseñanza debe adoptar una postura antirracista y combativa con todas las injusticias y los prejuicios sociales y culturales con el fin de superar los mensajes predominantes que los niños y niñas reciben por todas partes.

ACTIVIDAD:

Comenta la siguiente viñeta de “El Roto”:



La cultura “blanca”

En nuestra sociedad se tiende a aplicar el concepto de “diferente” o “diverso” únicamente al no perteneciente a esta sociedad. **Suele predicarse la diferencia exclusivamente del migrante, del extranjero pobre** o procedente de un país empobrecido, del indígena, etc. Simultáneamente, los del grupo hegemónico solemos ser **ciegos a nuestra propia diversidad interna**. Lo étnico es lo relacionado con grupos indígenas, aborígenes o de países exóticos. En definitiva, con el “otro” (García y Goenechea, 2009).

Por eso, cuando un estudiante extranjero o de minorías pisa la escuela, se da cuenta de la existencia de una cultura extraña en la cual no encaja. **Sus vivencias raramente se tienen en cuenta** cuando se les asignan actividades o tareas que tienen que llevar a cabo. Se les pide que aprendan una cultura ajena y que acaten unas reglas de conducta extrañas.

“El etnocentrismo forma parte de la gestión de cada identidad cultural de forma casi inevitable: las sociedades se definen por una determinada manera de ver el mundo desde ella y en relación con las otras. Por eso, la mayoría de los términos con los que cada pueblo se nombra a sí mismo y nombra a los demás encierran cierto grado de discriminación: atribución de los rasgos humanizadores más nobles para los miembros de la propia comunidad; palabras despectivas, a menudo animalizadoras, para los que no pertenecen a la comunidad de origen. El eurocentrismo sería, pues, la forma en que se construye, justifica y desarrolla el etnocentrismo en nuestra sociedad occidental, proceso que alcanza un grado de sofisticación e importancia mucho mayor que en otros lugares, puesto que, más que una forma de ver, llena de prejuicios y miedos, es una forma de dominar, excluir y controlar al otro. (...) La renuncia consciente y explícita a la propia ‘seguridad’ cultural, se convierte, así, en una forma posible de ver y comprender el mundo. Este desarme cultural de la propia identidad es el único camino para recrearla y enriquecerla” (Sáez Ortega, 2002, 51-52).

Cuando **la cultura mayoritaria universaliza sus características como las “formas adecuadas de ser”** provoca una especie de rechazo de sí mismos entre los miembros de los grupos minoritarios, que tratan de internalizar los rasgos distintivos de esa cultura mayoritaria. Su base es una cierta **interiorización peyorativa de los estereotipos que pesan sobre su propio grupo minoritario, buscando adquirir los hábitos de la cultura dominante** (por ejemplo, el “apayamiento” de ciertos gitanos que tienden a ver a su propio grupo como culpable en buena medida de su “automarginación”). Por eso, en muchos casos, no debe extrañarnos, que la autopercepción de los grupos marginados tienda a incorporar muchas de las atribuciones producidas en el seno de la cultura dominante, como señalaba Bourdieu.

ACTIVIDAD:

Analiza la siguiente noticia y expón tu punto de vista sobre la misma relacionándola con la anterior reflexión.



“¿Nos van a pasar un catálogo de costumbres españolas?”

EL PAÍS, Madrid

Los derechos y deberes de los inmigrantes en España están recogidos en las leyes, así que ningún “contrato” puede limitarlos, como pretende Mariano Rajoy. Se lo advirtieron ayer al líder del PP los responsables de varias ONG que, al igual que partidos y sindicatos, censuraron de plano la iniciativa del candidato.

Rajoy quiere obligar a los inmigrantes a firmar “un contrato de integración”

El PP incluye “la higiene” entre las obligaciones para los extranjeros

T. BÁRBULO / J. GARRIGA
Madrid / Barcelona

El presidente del PP, Mariano Rajoy, anunció ayer que, si gana las elecciones del próximo 9 de marzo, obligará a los inmigrantes que deseen renovar sus permisos iniciales de residencia a firmar un “contrato de integración”. En el documento, los extranjeros deberían comprometerse “a cumplir las leyes, a respetar las costumbres de los españoles, a aprender la lengua, a pagar sus impuestos, a trabajar activamente para integrarse en la sociedad española y a regresar a su país si durante un tiempo no encuentran empleo”.

En concreto, tendrían que marcharse de España si no logran trabajo en el año siguiente a la renovación. Rajoy precisó que su “contrato” tendrá “valor jurídico”, por lo que previsiblemente implicaría una nueva reforma de la Ley de Extranjería.

A cambio del cumplimiento de ese contrato, el Gobierno de Rajoy concedería a los inmigrantes “los mismos derechos y prestaciones que a un español”, y se comprometería “a ayudarles en su integración y a respetar sus creencias y costumbres, siempre que no sean contrarias a las leyes españolas”.

Aunque la fórmula del contra-



Mariano Rajoy, durante las jornadas sobre inmigración celebradas por el PP en Barcelona. / CARLES RIBAS

Una propuesta copiada de Sarkozy

El “contrato de integración” que Mariano Rajoy hará firmar a los inmigrantes si el Partido Popular alcanza el Go-

la igualdad entre hombre y mujer. Si se demuestra que ha incumplido ese contrato, que debe firmar junto a su solici-

el programa de Convergència i Unió para las elecciones autonómicas de 2006. CIU abogó por una ley para que los extra-

» **ONG: “Anticonstitucional”.**

“Es anticonstitucional: los derechos no pueden estar condicionados a una nacionalidad o una situación administrativa”, declaró Javier Ramírez, de SOS Racismo. “La integración no se puede plantear por decreto o por contrato. Además, ¿qué van a hacer? ¿pasarnos un catálogo de las costumbres españolas?”, bromeó Kamal Rahmouni, presidente de ATIME. “Pretende ofrecer una imagen de dureza frente a la inmigración, asociándola a la delincuencia. Es un discurso muy peligroso”, advirtió Mauricio Valiente, portavoz de CEAR.

» **Rumí: “No se entiende”.**

La secretaria de Estado de Inmigración, Consuelo Rumí, no entró en el fondo de la propuesta de Rajoy por una sencilla razón: “No se entiende nada de lo que ha dicho”. Pero agregó: “En cuanto a lo poco que se entiende, como las referencias a la reagrupación familiar, demuestra una franca ignorancia: España ya ha traspasado la directiva europea que la regula”.

» **PSOE: “¿Son poco de fiar?”.**

“El PP necesita que los inmigrantes firmen un papel en el que digan que van a ser buenos y a cumplir con la ley porque, para la derecha, los inmigrantes son gente de poco fiar”, afirmó Pedro Zerolo, secretario de Movimientos Sociales del PSOE. A su juicio, la propuesta de Rajoy es una “ocurrencia sin sentido”.

REFLEXIÓN:

¿Es raro que a muchos estudiantes gitanos les moleste los intentos de asimilar información y valores que consideran improcedentes, de poca entidad o contrarios a los suyos propios? ¿Cuesta comprender por qué pierden el interés en los estudios, cuando el hecho de esforzarse en la escuela saben que está condenado de antemano, pues nadie espera que sea posible que un gitano o una gitana lleguen a ser médicos o abogadas?

Como plantean Kincheloe y Steinberg (1999), la **pedagogía de la idiosincrasia blanca** enseña por igual a los blancos y a los no blancos cuáles han de ser los patrones adecuados. La idiosincrasia blanca tomó cuerpo en torno a la noción de racionalidad de la Ilustración europea. Esta noción lleva aparejada la **construcción privilegiada de un sujeto blancotranscendental, de sexo masculino y racional**; representa el orden, la racionalidad y el autocontrol (civilización), frente a la no idiosincrasia blanca que representa la irracionalidad y el desequilibrio emocional (salvajismo); prima la mente sobre el cuerpo, las formas intelectuales de saber sobre las experimentales y la abstracción mental sobre la pasión, las

sensaciones corporales y el conocimiento táctil. En el siglo XX esta norma blanca de la racionalidad se hizo extensiva a la esfera económica, donde la filosofía del mercado libre y los valores de cambio se universalizaron como distintivos de la civilización y el desarrollo. Esta idiosincrasia blanca **funciona como una norma invisible, incuestionada** en las dos últimas décadas. No es étnica. **Lo étnico, en este sentido, es todo aquello que supone una desviación extraña de esa norma:** la música blanca es 'normal', la música negra es étnica. La música étnica es la africana, la andina, etc., pero no la música folklórica española, irlandesa, francesa...

Como medida de todas las demás, **la idiosincrasia blanca no está recogida en las 'culturas del mundo', no necesita introducción** y, además, está ausente en la mayoría de los textos multiculturales. No hay duda de que es **una de las 'nadas' más poderosas** que podemos evocar. Queda además borrada en las escuelas por el recelo de mucho profesorado a hablar del racismo blanco y de los blancos como un grupo con categoría étnica. No se debe permitir por más tiempo que el poder blanco de la nada configure tácitamente la producción de conocimiento y el canon académico de la docencia occidental.

ACTIVIDAD:

Comenta la siguiente tira de viñetas del dibujante de cómic Azagra.





Pon en relación el comentario que has hecho con el siguiente texto de Ralph Linton, *Estudio del Hombre* (1942), págs. 318-319:

Nuestro sujeto se despierta en una cama hecha según un patrón originado en el Cercano Oriente, pero modificado en la Europa del Norte antes de pasar a América. Se despoja de las ropas de cama hechas de algodón, que fue domesticado en la India, o de lino, domesticado en el Cercano Oriente, o de lana de oveja, domesticada igualmente en el Cercano Oriente, o de seda, cuyo uso fue descubierto en China; todos estos materiales se han transformado en tejido por medio de procesos inventados en el Cercano Oriente.

Al levantarse, se calza unas sandalias de tipo especial, llamadas mocasines, inventadas por los indios de los bosques orientales de América de Norte, y se dirige al baño, cuyos muebles son una mezcla de inventos europeos y americanos, todos ellos de una época muy reciente. Se despoja de su pijama, prenda de vestir inventada en la India, y se asea con jabón, inventado por los galos; luego se afeita, rito masoquista que parece haber tenido origen en Sumaria o en el antiguo Egipto.

Al volver a su alcoba, toma la ropa que está colocada en una silla, mueble procedente del sur de Europa, y comienza a vestirse. Para ello, utiliza prendas cuya forma originalmente se derivó de los vestidos de piel de los nómadas de las estepas asiáticas, y calza zapatos hechos de cueros, curtidos por un proceso inventado en el antiguo Egipto, y cortados según un patrón derivado de las civilizaciones clásicas del Mediterráneo. Alrededor del cuello se anuda una tira de tela de colores brillantes, supervivencia de los chales o bufandas que usaban los croatas del siglo XVI.

Antes de bajar a desayunarse, se asoma a la ventana, hecha de vidrio inventado en Egipto y, si está lloviendo, se calza unos zapatos de caucho, descubierto por los indios de Centroamérica y coge un paraguas, inventado en el Asia Sudoriental. Se cubre la cabeza con un sombrero hecho de fieltro, material inventado en las estepas asiáticas.

Ya en la calle, se detiene un momento para comprar un periódico, pagándolo con monedas, una invención de la antigua Lidia. En el restaurante le espera toda una serie de elementos adquiridos de muchas culturas. Su plato está hecho según una forma de cerámica inventada en China. Su cuchillo es de acero, aleación hecha por primera vez en el sur de la India; su tenedor es un invento de la Italia medieval; y su cuchara, un derivado de un modelo originario de Roma. Comienza su desayuno con una naranja, procedente del Mediterráneo Oriental; un melón, de Persia; o, quizá, una raja de sandía, de África. Además, toma un poco de café, planta de Abisinia, con leche y azúcar. Tanto la domesticación de las vacas como la idea de ordeñarlas se originaron en el

Cercano Oriente, y el azúcar se hizo por primera vez en la India. Después de la fruta y el café, sigue con una especie de tortitas, hechas según una técnica escandinava, con trigo, aclimatado en Asia Menor, Sobre estas tortitas desparrama un poco de jarabe de arce, inventado por los indios de los bosques orientales de América del Norte. Además, puede servirse unos huevos de una especie de pájaro domesticado en Indochina, o algún filete de carne de un animal domesticado en Asia Oriental, salada y ahumada según un proceso inventado en el norte de Europa.

Una vez que ha terminado de comer, se pone a fumar, costumbre del indio americano, consumiendo una planta, domesticada en Brasil, ya sea en una pipa, derivada de los indios de Virginia, o en un cigarrillo, derivado de Méjico. Si es suficientemente vigoroso, elegirá un puro, que nos ha sido transmitido de las Antillas, a través de España. Mientras fuma, lee las noticias del día, impresas con caracteres inventados por los antiguos semitas, sobre un material inventado en China, según un proceso inventado en Alemania. A medida que se va enterando de las dificultades que hay por el extranjero, si es un consciente ciudadano conservador, irá dando gracias a una deidad hebrea, en un lenguaje indoeuropeo, por haber nacido en el continente americano.

La situación escolar

Los datos son preocupantes. Nos encontramos un **sistema educativo sorprendido ante la evolución creciente de la escolarización de alumnado extranjero**, sin contar con repuestas que parezcan suficientemente válidas.

Hassan Arabi, del *Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el racismo y la xenofobia*, afirmaba que **en las aulas los alumnos y alumnas extranjeros de infantil no presentan muchos problemas** “para” el profesorado, puesto que “no obligan a casi ningún cambio en la actitud y el método del profesor o profesora”. Con los de **primaria, los problemas que se plantean, se resuelven rápidamente** debido a la edad y su capacidad de aprendizaje e integración en el grupo. Los problemas, según este experto, están en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ESO. Los alumnos y alumnas que llegan a España **con edades entre 10 y 16 años, con desconocimiento de la lengua, con una realidad y un entorno social nuevos, son las verdaderas víctimas del actual sistema educativo**, afirma. Dicho alumnado, en la mayoría de los casos, abandonan sus estudios porque se ven incapaces de seguir el ritmo de sus compañeros y compañeras, se sienten ridiculizados e inferiores al resto del grupo lo que provoca una inseguridad y una autoestima muy baja. Pensemos que, como señala Jordan (1988, 506), “los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros les perciben”. De tal forma las expectativas previas del profesorado sobre este alumnado pueden convertirse en profecías autocumplidas.

Sin embargo, según los estudios que se han hecho recientemente **muy pocos profesores y profesoras proponen acciones interesantes para atender la diversidad** (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Núñez Mayán, 2010; Gairín e Iglesias, 2010). Una parte del profesorado considera la presencia de inmigrantes en las aulas como un “problema” añadido y una fuente potencial de conflictos, cuando no como un entorpecimiento de la marcha general de la clase. Muchos de los docentes consultados emplean sustantivos como **“incapacidad”, “frustración”** para describir cómo se enfrentan en sus aulas a una nueva realidad. La frustración y la incapacidad de los profesores y profesoras responden a la **falta de preparación** de los docentes para afrontar la realidad multicultural.

Según una investigación realizada por Díaz-Aguado y Baraja (1993), algunos profesores y profesoras refuerzan positivamente a todos sus alumnos y alumnas y sobre todo, a quienes más lo necesitan, usando para ello métodos adecuados para asegurarse de que todos obtienen reconocimiento académico. Sin embargo, la **mayoría del profesorado, en cambio, elogia y**

dirige la atención positiva únicamente al alumnado de mayor rendimiento y al que no obstaculiza su rol de profesor o profesora, mientras que, por el contrario sólo se dirigen al alumnado que perciben como más problemático para criticar su conducta. En ocasiones, cuando este alumnado desempeña correctamente su tarea, el profesor o profesora les suele reforzar en un tono irónico.

Nos sentimos más identificados con el alumno o alumna cercano, que responde, aunque sea culturalmente distante, del alumno o alumna que aprende su oficio y que se caracteriza sobre todo por su interés, por su sumisión, por su comportamiento no problemático y, en definitiva, por su elevado grado de correspondencia con los atributos de rol que se esperan de quienes siguen fielmente el paso de la institución escolar y su cultura organizativa. Quizá no sea exagerado afirmar que la percepción de la amenaza de la paz en el centro, que aumenta a medida que lo hace la distancia del alumnado respecto al modelo, está estrechamente relacionada con la percepción de la amenaza del orden social con que se produce la estereotipia de los grupos étnicos más distantes culturalmente, en ocasiones, pero más próximos en la realidad cotidiana. (...) Así la percepción claramente complaciente que se tiene del alumnado asiático suele hacer referencia a su capacidad de esfuerzo, a su motivación y, sobre todo, a su disciplina. (...) Su bajo rendimiento académico, cuando se da, suele atribuirse normalmente a un pobre conocimiento de la lengua de acogida, se considera fácilmente subsanable e incluso se ve en ello frecuentemente un reto personal (Terrén, 2004, 40-41)

La investigación sobre educación intercultural demuestra que **“la norma que fija la administración, si bien declara la necesidad de fomentar modelos interculturales, se decanta finalmente por el modelo de compensatoria**, y aunque manifiesta que considera la diferencia como riqueza, parece mantener arraigada la idea del déficit. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideologías marginadoras” (Martín Rojo, 2003, 231). Esta misma autora reconoce que **en la mayoría de los centros se encuentra arraigado el modelo de compensatoria en la práctica educativa**. Que ni la legislación ni los centros han iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea. Que es pequeñísimo el porcentaje de alumnado, al que van dirigidos estos programas de compensatoria, que pasa a bachillerato. Que los centros educativos constituyen comunidades monolingües, a pesar el multilingüismo de los estudiantes. Constata que ni la administración impulsa el mantenimiento y uso de estas lenguas, ni el profesorado las incorpora a las prácticas educativas.

La solución que se ha planteado desde la Administración educativa, es enviar profesorado de compensatoria a los centros donde la concentración de inmigrantes es mayor para atender a estos escolares. Dicha solución no hace más que fomentar el problema y seguir la política del avestruz. Primero, porque esta política **favorece guetos** de población inmigrante en determinados barrios o colegios lo que dificulta la integración de los mismos en la sociedad receptora. Y finalmente, porque la respuesta a la diversidad y al multiculturalismo con especialistas hace que **el profesorado ordinario se lave las manos** delegando sus responsabilidades a los expertos y las expertas (profesorado de compensación educativa o de apoyo).

ACTIVIDAD:

Interpreta esta viñeta de Francesco Tonucci (Frato, 1941), pensador, psicopedagogo y dibujante italiano que presenta en ella los peligros que puede conllevar el que el profesorado empiece a delegar en “especialistas” al alumnado más diverso.

**REFLEXIÓN:**

Actualmente las propuestas de actuación educativa de determinados sectores o gobiernos de la Administración educativa, van en la línea de **crear “programas específicos de aprendizaje”** (como ya se veía en la propuesta de aulas específicas –art. 39- en la ley educativa LOCE que intentó implantar el Partido Popular en España y que diversas Comunidades Autónomas gobernadas por este partido están desarrollando en ciertos aspectos). El problema es que si **educamos al alumnado por separado, estamos restando oportunidades para fomentar su competencia social** para cooperar con otros alumnos y alumnas diferentes, y estamos favoreciendo la constitución de **entornos sociales potencialmente fragmentados**. Educarnos por separado, para después convivir juntos, parece a todas luces un contrasentido.

Sin embargo parece que tanto los gobiernos conservadores del PP, como los socialdemócratas del PSOE, optan por la **separación, la segregación, la desviación**. Con la LOCE, del gobierno conservador de Aznar, se proponía que los inmigrantes mayores de 15 años “con problemas de adaptación a la ESO” fueran “desviados” hacia “Programas de Iniciación Profesional”. De esta forma se les **orientaba cuanto antes al mercado laboral con escasa o nula cualificación**, con lo que el sistema se aseguraba así que este colectivo no compitiera con la población nacional por puestos cualificados. Pero, posteriormente, el gobierno socialdemócrata de Zapatero, retoma esta filosofía en el fracasado *Pacto por la Educación* que impulsó en 2010. En él se recuperaban viejos itinerarios selectivos en la educación obligatoria: uno para Bachillerato,

otro para FP y un *“itinerario basura”* para pasar al mundo del trabajo con una mínima cualificación, sin requisito de titulación y pudiendo acceder al mismo desde 2º de ESO.

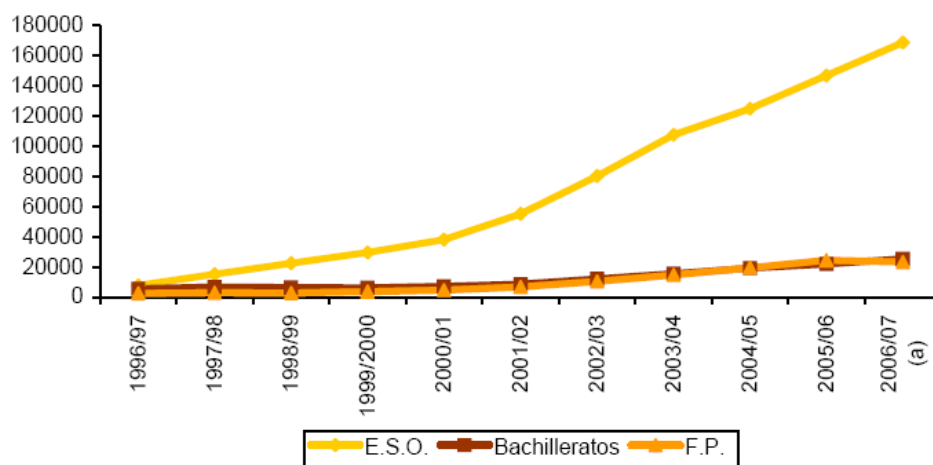
Esta filosofía segregadora puede suponer sacar de la educación obligatoria, a los 15 años, a quienes sería aconsejable mantener en ella para que puedan alcanzar, con los apoyos oportunos, el título necesario y adquirir alguna formación postobligatoria. El abandono prematuro de las aulas por parte de este alumnado, favorece la reproducción social y sitúa a los jóvenes de familia migrante ante la misma situación de sus padres y madres, **perpetuando la desigualdad** con respecto a los hijos y las hijas de la población migrada durante una generación más (que ya no son ni serán extranjeros). Si ya actualmente sólo el 18% de los niños y niñas inmigrantes africanos entre 12 y 16 años que residen en España cursa la ESO y, de ese porcentaje, sólo el 2% llega al bachillerato, con esta medida ¿no se les está destinando directamente al trabajo precario de forma prematura en vez de darles medios y oportunidades para que puedan acceder a continuar sus estudios y su formación?

El fracaso de esta política lo avalan las estadísticas de los alumnos y alumnas que siguen los estudios hasta la universidad. La presencia de alumnado extranjero y de minorías es menor según va avanzando en el ciclo educativo: mientras en infantil y primaria (de 3 a 12 años) existe más de un 5% de inmigrantes, en la ESO (de 12 a 16 años) hay un 3,6%, y en el Bachillerato, un 1,8% y raros los que llegan a la universidad.

ACTIVIDAD

Los datos y cifras que se ven en los gráficos muestran de forma suficientemente ilustrativa el estrangulamiento que se produce en la ESO y en los bachilleratos. Compara los dos gráficos y elabora unas conclusiones sobre los mismos.

GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ESO, BACHILLERATOS Y FP. AÑOS 1996-2007



(a) Datos avance

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2006-2007. Datos Avance

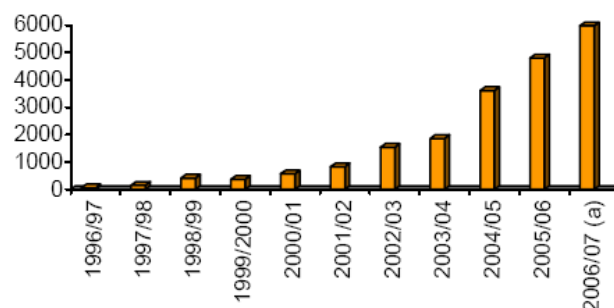
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS

	Cursos			
	1993-94	1998-99	2002-03	2003-04
TOTAL	50.076	80.687	302.423	389.726
E. Infantil / Preescolar	8.640	12.387	60.050	78.349
E. Primaria / E.G.B.	32.471	34.017	132.467	172.888
Educación Especial	153	178	965	1.436
E.S.O.	—	22.558	80.300	108.298
Bachilleratos	6.149	6.311	12.085	15.388
Formación Profesional	2.663	2.732	10.469	13.367
No consta enseñanza	—	2.504	6.087	—

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

¿A dónde van buena parte del alumnado de familia migrante que no llega al bachillerato y a la FP? Analiza para ello el siguiente gráfico y saca tus conclusiones.

GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL. AÑOS 1996-2007



(a) Datos avance

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2006-2007. Datos Avance

REFLEXIÓN

Además, sumado a esto, se da una **segregación explícita de este alumnado por parte de los centros privados concertados**¹⁰ que los seleccionan de diferentes formas y maneras: mediante

¹⁰ El 83,6% del alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos, mientras que sólo un 16,4% lo está en centros privados, en la etapa de infantil. En primaria un 85,1%, frente a un 14,9%. En cuanto al alumnado de minorías, el 75,01% está escolarizado en los centros públicos y el 24,99% en centros privados. El desequilibrio mayor se da en el bachillerato (un 86,3% en centros públicos, y un 13,78% en centros privados), así como una sobrerrepresentación en los programas de Iniciación Profesional. Pero casi cuatro de cada diez alumnos y alumnas de familias procedentes de Norteamérica van a centros privados, mientras que sólo una de cada diez alumnos y alumnas de familias procedentes de África asisten a centros privados.

la “exigencia”, más o menos forzada, de tener que pagar económicamente algún tipo de cuota “voluntaria” por distintos conceptos o para actividades o tareas que se consideran “necesarias”¹¹; bien, por el hecho de que muchos centros privados concertados son católicos; o bien, mediante el “consejo” de que no serán bien atendidos en ese centro, puesto que no tiene los recursos adecuados, mientras que en el centro público cercano sí. Si a esto se añade el hecho de que suelen ser los centros públicos los que tienen la oferta de esos “programas específicos”¹², el efecto es la concentración aún mayor de este alumnado en los centros públicos, ya que los concertados se escudarán en que no ofertan este tipo de programas para “reenviarlos” a aquellos centros públicos donde sí podrán ser atendidos adecuadamente. También es necesario ser conscientes de la falta de información de muchas familias extranjeras sobre la gratuidad de la escolarización en centros concertados durante la educación obligatoria. Por eso, Carbonell (2005, 49) critica que “todavía **se financia, con recursos públicos, la desigualdad de oportunidades**”.

Este **desequilibrio escandaloso en la escolarización entre las redes pública y privada**, con cierta frecuencia, se presenta a la opinión pública con una imagen de colegios públicos convertidos en “guetos”. Lo que hay debajo de estos titulares de prensa es la realidad de una muy desigual distribución de la población migrante por barrios dentro de las ciudades, en aquellos en que tienen posibilidades de residir en función de los precios y las condiciones de los alquileres de las viviendas, así como una selección encubierta de los centros privados y concertados, así como una búsqueda de aquellos centros donde se sienten más acogidos y ya hay otros compañeros y compañeras que les facilitan la relación y la convivencia. Esta “concentración social” es lo que rápidamente hace aflorar la fácil imagen de gueto, imagen estigmatizada que no se aplica, por ejemplo, cuando una similar concentración se produce en colegios franceses o alemanes de titularidad privada (Terrén, 2004).

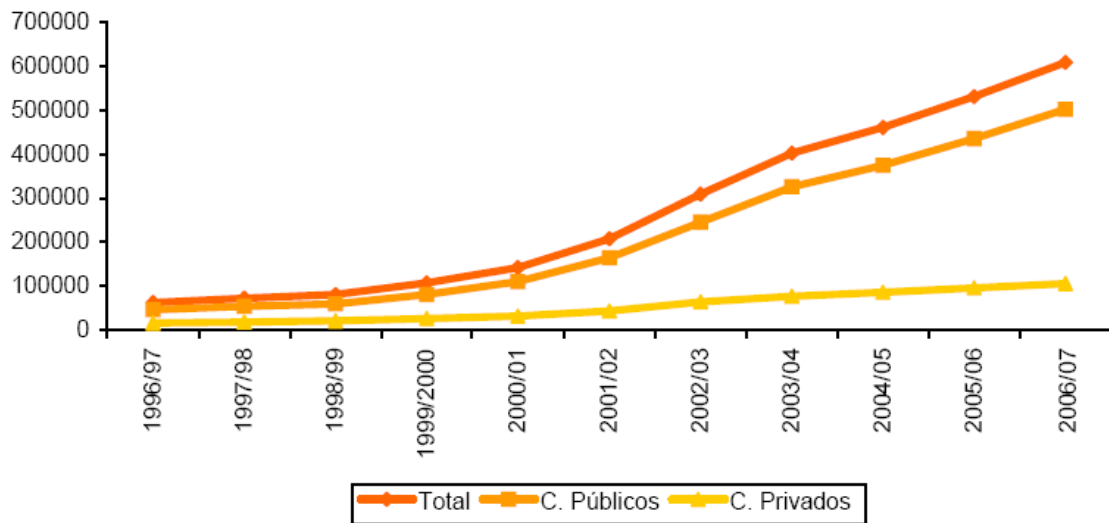
ACTIVIDAD

Interpreta los dos gráficos siguientes. Haz una interpretación desde tu propia experiencia personal sobre las razones de estos hechos. Explica por qué, según algunos autores y autoras, esto está contribuyendo a la creación de centros “gueto” y a la huida de las clases medias y medias-bajas de los centros públicos.

¹¹ Se puede ver un caso concreto, aparecido en televisión, en los anexos finales.

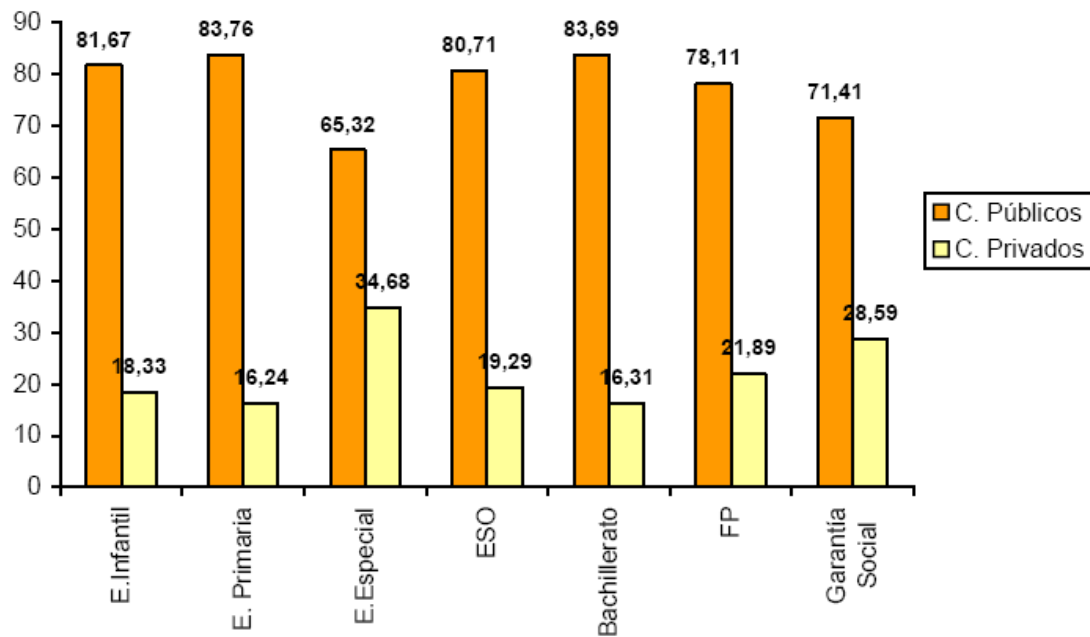
¹² Sin embargo, en el curso 2006-07, el 60% de las 230 aulas de enlace existentes en la Comunidad de Madrid se encontraba en centros públicos y el 40% restante en centros privados concertados, lo que refleja la incoherencia de la distribución de este recurso, dado que la red concertada sólo escolariza al 26% del alumnado extranjero en Madrid. Es más, de las 131 aulas en funcionamiento de Madrid capital, el 58,7% (77 aulas) se encuentran en centros concertados y el 41,2% (54 aulas) en centros públicos (*Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006*)

EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO. AÑOS 1996-2007



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2006-2007.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO Y TITULARIDAD DE CENTRO. CURSO 2006-2007



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2006-2007.

Paradigmas en Educación Intercultural

En educación hay **tres grandes perspectivas teórico-prácticas** sobre cómo abordar la interculturalidad en la escuela: la educación compensatoria, la educación multicultural y la educación intercultural.

La educación compensatoria

Parte del deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la **asimilación cultural y lingüística**. Es decir, una cultura, la dominante -la europea-, asimila y genera un proceso de aculturación de las culturas minoritarias: gitana, árabes, etc. Se intenta que los componentes de las otras culturas se asimilen, **se conformen, se adapten a la cultura “habitual”, a la cultura “normal” y se articulan medidas de compensación** para poder hacerlo así.

La función de la escuela será así garantizar la transmisión de modelos culturales y sociales, definidos en relación con los valores sociales hegemónicos, a los que no queda más remedio que adaptarse. Desde esta óptica, **la diversidad cultural se considera un problema**, un obstáculo, que afecta tanto al alumnado minoritario, que deberán superar sus deficiencias, como a los autóctonos, que pueden ver amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa que reciben (Martín Rojo, 2003, 50).

Se sustenta en la **teoría del déficit cultural**, según la cual hay grupos y personas que ‘carecen’ de algo valorado por quienes tienen la capacidad de establecer los valores adecuados. Pero, como ya Larena (1978) planteaba, estas personas, antes que carecer de esos ‘atributos’, lo que tienen son otros valores, otros conocimientos, otro idioma, etc., que para la cultura dominante carecen de reconocimiento y de valor. Se **incide en las supuestas “incapacidades” del alumnado migrante o de minorías para “integrarse”** y no en las posibilidades de ese alumnado, con el fin de compensar dichas deficiencias.

Las **personas destinatarias son, por lo tanto, quienes presentan las “carencias”** y no se plantean acciones dirigidas a la comunidad educativa. Contribuye a ver la diversidad como problema, reduciéndolo además a un “problema” de **educación de las minorías**. Es decir, se dirige esencialmente a los hijos e hijas de personas migrantes extranjeras y de minorías étnicas.

“El foco de atención se ha dirigido hacia la normalización de los individuos que se desvían de la norma en cualquier sentido mediante el “tratamiento” y/o la “cura” de su diferencia” (Vlachou, 1999, 237).

Se centra en la **provisión de recursos específicos**. El centro recibe dotaciones específicas y recursos personales especializados para prestar apoyo a ese alumnado, con el fin de acercarle a un patrón escolar/social, **mediante intervenciones específicas**. El modelo de intervención es, por tanto, individualizado y técnico, ante un pretendido déficit, en aquellas escuelas o aulas con alumnado diferente por el color de su piel, por su cultura o su país de origen o por el idioma que hablan. Se presenta como un **problema técnico, estrictamente pedagógico, relativo sobre todo al bilingüismo y al bajo rendimiento escolar** así como al modelo cultural (en el caso de árabes y gitanos) y al absentismo escolar (en el caso especialmente de las minorías gitanas).

Este modelo desarrolla así un **currículum paralelo basado en adaptaciones curriculares individuales** que, como plantea Aguado (2004, 42) “son en algunos casos más una legitimación del retraso escolar de algunos alumnos que unas medidas destinadas a modular la forma en que se les enseña y, por tanto, a lograr objetivos académicos valiosos”.

Se basa, además, en la **necesidad de un experto o experta** y se busca un modo de intervenir "específico" de tal especialista. El problema añadido es que la atención de este profesorado especializado y en aulas específicas implica que **el profesorado ordinario tiende a desentenderse en buena medida** de la educación del alumnado de minorías y migrante, como ya analizamos, dejando la mayor parte de la responsabilidad en manos del profesorado del aula de compensatoria.

ACTIVIDAD

Analiza en qué medida la ORDEN de 22 de julio de 1999 (BOE 28/07/99), que regula las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, se decanta por una perspectiva compensatoria o avanza más en una orientación intercultural, de acuerdo a las actuaciones que propone de compensación educativa. Argumenta tu respuesta en función de las propuestas que hace esta normativa:

“Estas actuaciones de compensación educativa se desarrollarán en los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza”.

Asimismo establece que *“se adscribirá un Maestro de apoyo del Programa de Educación Compensatoria a los centros docentes por cada 25 alumnos con necesidades de compensación educativa escolarizados”*; en el caso de que su número sea inferior, *“cuando se justifique su necesidad, se adscribirán un Maestro de apoyo itinerante del Programa de Educación Compensatoria, compartido con otro centro”.*

Determina igualmente que *“los órganos de gobierno y coordinación docente de los centros, en coherencia con sus proyectos educativos y curriculares, serán responsables de definir las orientaciones para la elaboración del Plan Anual de Compensación Educativa, que estará incluido en la programación general anual del centro. El Plan Anual de Compensación Educativa concretará los objetivos, la previsión de actividades que se desarrollarán en los ámbitos interno y externo de la acción educativa compensadora, los modelos organizativos adoptados para la atención al alumnado destinatario, así como los criterios y procedimientos para su seguimiento y evaluación”.*

Las acciones de compensación que se proponen para incluir en ese Plan Anual de Compensación Educativa comprenden: *“Actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos y, en su caso, a la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza. Actividades para favorecer la inserción socioafectiva del alumnado, enmarcadas en el Plan de Acción Tutorial del centro, entre las que deben constar planes de acogida de nuevos alumnos y programas de desarrollo de habilidades sociales. Actividades dirigidas a favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización, entre las que deben constar las de seguimiento y control del absentismo escolar, visitas a familias y coordinación con equipos de trabajo social del entorno. Actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la*

inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa. En función de los recursos del centro, se podrán incluir, entre otras actividades, aulas abiertas para la realización de programas de apoyo a la realización de tareas escolares, talleres de juegos, talleres de animación a la lectura, talleres de teatro, talleres de actividades plásticas y actividades deportivas. Actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación en el centro del alumnado en situación de desventaja y de sus familias, tales como escuelas de padres y madres y programas socioeducativos de educación no formal”.

REFLEXIÓN

La mayoría de los programas de Educación Compensatoria se han centrado en contener los efectos del fracaso escolar, sin investigar en las causas y en nuevas metodologías más adecuadas. Lo cual **no reduce los altos índices de fracaso escolar** entre el alumnado minoritario. **Se ignoran las deficiencias estructurales** del sistema educativo, generadoras de desigualdad y exclusión: su tendencia homogeneizadora, su escasa flexibilidad organizativa, la insuficiente formación del profesorado de cara a la diversidad, el excesivo número de alumnado por profesor o profesora, el sesgo etnocéntrico del currículo, la inestabilidad de las plantillas del profesorado, la insuficiente dotación de la red pública en algunas autonomías, etc.

Además, dada su orientación fundamentalmente hacia una atención educativa centrada en el aprendizaje de la lengua y cultura del país de acogida como mecanismo básico para su integración en la sociedad mayoritaria, **profundiza el desarraigo cultural y afectivo** de este alumnado minoritario. Ambos factores, el fracaso y el desarraigo, se atribuyen a la diferencia cultural y a una deficiente adaptación a la cultura escolar mayoritaria, potenciándose así más estructuras con la finalidad de incidir en compensar y corregir esos problemas: **programas compensatorios y aulas especiales** (de adaptación o de inmersión).

La dotación de los centros con aulas de compensatoria, de enlace, de acogida o de inmersión, zonifica la diversidad, acabando por **convertirse en centros “para inmigrantes”**, con el añadido del desequilibrio entre la red pública y privada-concertada, que ya se ha analizado. Esto genera un **“efecto huida” de los autóctonos de clases medias** que buscan una red de relaciones “adecuada” y selectiva como vía de ascenso en la escala social. Porque, como dice Gimeno Sacristán (1998), detrás de los argumentos a favor de la elección de centro, más que fervor liberalizador, lo que se esconde es el **rechazo a la mezcla social**, a educar a los hijos y las hijas con los que no son de la misma clase.

Estos “programas de compensatoria” tienen una **finalidad esencialmente inmediata** (cuanto antes aprenda el idioma y se sumerja en la cultura mayoritaria, mejor) **e instrumental** (aprendizaje de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, y de los hábitos, ritos y costumbres que rigen la vida en la escuela y el entorno). Este es el enfoque general de las “aulas de inmersión”¹³ que García Fernández y otros (2010, 490) no dudan en calificar de “medida utilitarista y asimilacionista”.

No se duda en culpar del fracaso a aquellos y aquellas que se apartan de la “cultura común”. **Los problemas se localizan en el propio estudiante** que no es capaz de acceder a esa “cultura común” occidental, patriarcal, blanca. Aunque se olvida que en Occidente nunca ha existido una cultura común en la que todos los grupos sociales participen de forma igualitaria; de

¹³ Aulas específicas en las cuales se lleva a cabo actividades basadas en un currículo especial que tiene por objetivo el aprendizaje acelerado de la lengua vehicular, como se analizará detalladamente más adelante (véase “Programas de Inmersión Lingüística”).

hecho los grupos étnicos, de clase social y de género que caían fuera de la norma cultural dominante eran relegados a una cultura del silencio (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Di Carlo (1994) señala que, a la vista de los resultados de este modelo, deberíamos tener **claro lo que no debe ser la educación intercultural**: la **asimilación** pura y simple del alumnado perteneciente a las minorías culturales en aras de una pretendida igualdad de oportunidades; y la **creación de clases especiales o itinerarios “de segunda”** para escolarizar u orientar al alumnado de culturas minoritarias con el pretexto de adaptarse a la diferencia.

La educación multicultural

En este modelo se asume el derecho a la diferencia cultural y se da importancia a la **provisión de información, en las distintas materias del currículo, sobre la cultura y la historia de las minorías para facilitar la comprensión mutua**. Por ejemplo, reconocer la contribución de otras culturas al pensamiento universal a través de obras literarias y de pensamiento distintas a las occidentales. Son los denominados enfoques de contribuciones y enfoque aditivo, analizados por Banks (1989).

El primero introduce la cultura o culturas minoritarias mediante referencias a hechos ligados a estudiar las **aportaciones de personajes célebres** pertenecientes a etnias distintas de la mayoritaria presente en el centro. También mediante introducciones concretas de **muestras de artesanía, música o alimentos**. Para llevar a cabo este tipo de actuaciones se aprovecha bien alguna fiesta significativa de la cultura mayoritaria (día de la paz) o de las culturas minoritarias (Ramadán).

El enfoque aditivo consiste en **añadir temas, lecturas o unidades al currículum** que desarrolla el centro pero sin modificar la estructura del mismo. Son añadidas como un **“paréntesis”** en la marcha cotidiana de la vida académica. Estas adiciones pueden concretarse tanto en asignaturas o programas específicos, como en lecciones o unidades puntuales o celebraciones y jornadas esporádicas” (Besalú, 2002, 65). Incluir información sobre africanos, latinos, indios y mujeres en un currículum, que tradicionalmente ha analizado las aportaciones de hombres blancos occidentales famosos, no cambia para nada la dinámica del poder y la orientación cognitiva del currículum. Añadir estas categorías, lo único que hace es sumar unos pocos hechos nuevos para que sean guardados en la memoria. “Tales ampliaciones pueden considerarse como un gesto simbólico que perpetúan las relaciones de poder del statu quo; tan sólo allanan el camino para una opresión más amable y tierna” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Es el denominado **“currículum del turista”**, asentado en añadidos folclóricos y esporádicos de la cultura minoritaria al currículum, sin pasar de ahí, que suelen estar planteados desde enfoques en cierta medida etnocéntricos no enmarcados en las culturas minoritarias de forma amplia y viva (Soriano, 2004).


Insiste en programas de educación bilingüe y bicultural. Busca formar personas (las migrantes) competentes en dos culturas diferentes. El elemento fundamental es el lenguaje, a través de una educación bilingüe. Abogan por la **conservación del idioma y la cultura de las minorías**, y por preparar al alumnado de minorías para la negociación social y cultural con la sociedad mayoritaria. Pero al final debe ser **en el marco de los cánones de la cultura mayoritaria**.

Así hay un **acercamiento entre culturas y visiones diferentes, pero no en condiciones de igualdad**. Es un cierto reconocimiento de las culturas de origen, pero desde un punto de vista folclórico y circunstancial, siempre teniendo como referencia la cultura de acogida como la referencia adecuada y correcta.

ACTIVIDAD


Fíjate en estas dos páginas del manual *Háblame de ti: Propuesta didáctica de Interculturalidad*, editado por el Instituto de la Mujer en el año 2002. ¿Qué visión arroja el texto y las actividades que se proponen a continuación? ¿Qué aspectos positivos y qué límites tiene esta visión?

Ye Hua



El Año Nuevo Chino es la fiesta más importante. Casi siempre es en febrero y después de un gran banquete en familia, las niñas y los niños recibimos un sobrecito rojo con dinero. Y el primer día del año estrenamos ropa.

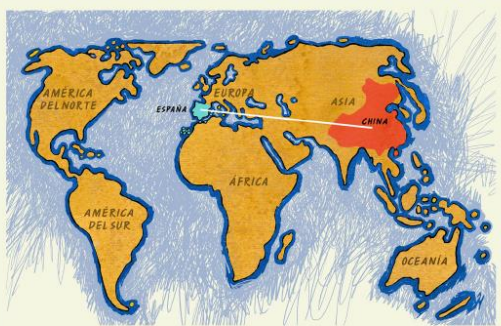
En mi casa somos budistas, pero aquí en España seguimos la tradición de los Reyes Magos porque es muy bonita.



Cuando llega el 15 de agosto celebramos el "Zhongjiu" o Fiesta de la Luna. Nuestra madre prepara "Yueping" (pasteles de la luna) que están muy buenos y los comemos por la noche, mirando a la luna. También se toman pomelos ("yu"). La comida española que más nos gusta en casa es la paella.

Los días de fiesta que hace viento me gusta jugar con la cometa del dragón de mi amigo del colegio Chino, Zhan Wei.

7



FÍJATE

En este mapa China está pintada en rojo y España en verde, podemos ver el viaje tan largo que hicieron el padre, la madre y la hermana de Ye Hua para llegar hasta España.

VAMOS A RECORDAR

¿Cómo se llama la lengua que más se habla en China?

¿Qué regalo reciben las niñas y los niños chinos cuando llega el Año Nuevo Chino?

¿Sabes qué es un "yueping"?



8

REFLEXIÓN

En este modelo multicultural **la opresión y la desigualdad son prácticamente invisibles**, y únicamente aparecen en el ámbito de las circunstancias personales y no como cuestiones sociales y estructurales que construimos colectiva y políticamente. Este multiculturalismo **sirve al statu quo como una estructura inofensiva** que se nutre de la gastronomía, el arte, la arquitectura y la moda de varias subculturas. **"Nos" induce a comprender cómo "ellos" celebran sus fiestas**, sin plantear nunca problemas a la visión eurocéntrica.

Por eso algunos autores y autoras (Di Carlo 1994; Carbonell, 1998; Martín Rojo, 2003) advierten sobre el riesgo de caer en el folclorismo pedagógico: la presentación de los elementos nucleares otras culturas como algo acabado, estático y homogéneo y como un objeto independiente de las personas portadoras y recreadoras de dicha cultura, e independiente también de los contextos en que viven realmente dichas personas, hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y acaba en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas (gastronomía, música, vivienda, vestidos, etc.). La introducción en el currículum de aspectos fragmentarios, de partes sin sentido de las culturas minoritarias, **promueve inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folclorización**.

Las fiestas y actos ‘multiculturales’ consisten, en ocasiones, en **enseñar al gitano y al extranjero a ser precisamente el estereotipo de gitano o extranjero, es decir, en ‘enseñar al marginado a serlo’**. Bajo el axioma de que la diversidad enriquece, sólo la población autóctona se enriquecería de este ‘mercado exótico del trueque’ advierte Martín Rojo (2003, 54).

Puede ser positiva la familiarización con los lugares en los que ha nacido la gente que compone la escuela, la muestra de elementos de los lugares de procedencia de las personas y puede provocar cierta curiosidad para seguir aprendiendo sobre determinados lugares. Sin embargo, puede reducir la diversidad a estas “semanas” y olvidarla el resto del curso, mostrar elementos muy simples y llamativos, tipo de lo que se ha dado en llamar “**mensaje Benetton**”, que no representan ningún tipo de conflicto para las normas establecidas, que estereotipan las sociedades, los lugares y la gente, asociándolos a un puñado de elementos que carecen de la complejidad que caracteriza a todos los grupos humanos. Esta perspectiva sólo nos permite dirigir una **mirada superficial a la diversidad**, y nos invita a identificar la diversidad únicamente con personas de origen extranjero, en vez de con las variaciones individuales que todos presentamos (Grupo Inter, 2006).

Se puede resumir la perspectiva de la educación multicultural, según Essomba (1999) como aquella que:

- Sólo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales.
- Se limita a los aspectos curriculares, sin considerar los elementos organizativos y las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.
- Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios).
- Se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.

No obstante, hay que señalar que **ha sido una adaptación positiva de este planteamiento el bilingüismo** (lengua materna – lengua del país de acogida), pues la lengua materna como “estrategia” para mejorar la lengua de acogida, se ha demostrado muy efectiva (García-Cano y otros, 2010), **así como los programas en lenguas originarias y la superación de la enseñanza compensatoria**.

La educación intercultural

Aguado (1995) la define como “enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes”.

En la guía INTER (2006) se especifica claramente **qué no es la educación intercultural**:

- Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc.
- Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.
- ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

Esta visión de la interculturalidad **se apoya en la dimensión antropológica de la diferencia**. Según ésta, cuando se analizan las diferencias en el seno de las sociedades europeas, fácilmente se deduce que todos y todas somos diferentes y que **las diferencias (de sexo, de religión, de hábitat, etc.) constituyen la verdadera “norma”**, la auténtica realidad. Desde este enfoque se llega a la conclusión de que **todos y todas somos sujetos de una educación intercultural** (educación para la ciudadanía mundial), ya que es fundamental educar a todo el alumnado para convivir con el otro, sea cual sea su diferencia o su cultura. Esto supone unir indefectiblemente, educación intercultural y educación antirracista.

Su **objeto**, por lo tanto, ya no serán sólo los hijos e hijas de migrantes extranjeros o de minorías étnicas, sino **todo el alumnado**, todas las personas. La educación intercultural **atañe a todos los centros educativos, cuenten o no cuenten con alumnado extranjero en sus aulas**. Quien más necesidad tiene de una educación intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnado migrante extranjero, sino aquéllos que no tienen, pues su alumnado, en principio, será el más incompetente e ignorante a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar su visión del mundo.

Conlleva la **reorganización de los centros** y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar no sólo conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales, sino un cuestionamiento del etnocentrismo buscando puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas. De tal forma que, como propone Essomba (2006, 25) “no invertimos esfuerzos por enseñarles ‘nuestra’ cultura sino que les sumergimos en las contradicciones propias de nuestro complejo entorno cultural globalizado, y esperamos de ellos que hagan aportaciones que enriquezcan la construcción compartida de nuevos referentes culturales, contingentes y flexibles”.

Esto supone que todas las culturas puedan realizar aportaciones al medio común, en condiciones de igualdad, que **la escuela debe transmitir una cultura plural**, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de **construir una cultura común** y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas. Implica la **relativización de todas las culturas**, en especial de la propia, es decir, el descentramiento cultural.

Por eso, la educación intercultural genera un contexto donde las acciones educativas favorecen que las personas aprendan a tener puntos de vista culturales ajenos al propio, cuestionando el propio (Besalú, 2002; Essomba, 2006). Enseña al alumnado a cuestionar no sólo las creencias de su profesor o profesora, sino también sus propias creencias y supuestos.

Se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio, aún inexistente, regido por nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta (Carbonell, 1998, 33-34). Y consiguientemente, esto implica en el ámbito educativo establecer y acordar qué políticas pedagógicas, qué organizaciones docentes, qué metodologías pueden concurrir al logro de soluciones justas y adecuadas.

Esta nueva óptica se traduce en **orientaciones y prácticas distintas de las anteriores**: la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículum escolares; un énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de las diferencias. Implica una valoración y aceptación de las otras culturas, lo cual supone no el relativismo cultural, sino el respeto por todas las culturas, comprenderlas, desacralizarlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de unos Derechos Humanos¹⁴ construidos y negociados entre todas las culturas y pueblos de la tierra. Una toma de posición clara y politizada a favor de una enseñanza antirracista, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico, analizando las cuestiones de poder y dominación, así como los métodos de resistencia a la opresión (Besalú, 2002, 49).

La pretensión última, desde este enfoque, es **educar a todos y todas para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza**. Por eso, incluso las medidas de integración se han quedado ancladas en una postura “a la defensiva”, en un cierto paradigma de orientación compensatoria. De ahí que se esté abandonando el término “integración” porque, en definitiva, parte del supuesto de que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o a algún grupo en la vida y la cultura “normal” de la escuela y de la comunidad de la cual estaba excluido.

La Educación Intercultural **se inscribe en un marco de actuación pedagógica más proactiva: la inclusión**. Inclusión es más que integración.

“La integración, aun reconociendo la bondad de su intencionalidad, puede llegar a cronificar la diferencia en términos de diversidad cultural, y por lo tanto corre el riesgo de provocar los efectos contrarios a los esperados, cristalizando una mirada distinta hacia aquél que no es como la mayoría. La inclusión exige un cambio de mirada, en el cual la diferencia es contemplada con normalidad —como norma, no como un hecho extraordinario— (...). La integración se propone mejorar esencialmente procesos de enseñanza-aprendizaje; la inclusión engloba además procesos organizativos y contextuales fundamentales. La integración es una manera de entender la diferencia; la inclusión es una manera de entender la igualdad. La inclusión introduce la dimensión sociocomunitaria al enfoque de la integración de una forma estructural al planteamiento. (Essomba, 2006, 92)

¹⁴ Se puede plantear que quizá uno de los más acertados acercamientos a una cierta “ética mundial” subyacente a la diversidad de culturas son los valores y principios de la declaración universal de los derechos humanos, aunque deben ser mejorados y actualizados tomando en consideración las críticas y aportaciones del pensamiento feminista, postcolonial y originario, avanzando más allá de la cosmovisión occidental que los sostiene y que privilegia el individualismo, la utilización tecnológica de la naturaleza y el dominio de las leyes del mercado capitalista. Teniendo en cuenta que, además de los derechos de primera generación (derechos civiles y políticos, vinculados con el principio de libertad y exigen la no injerencia de los poderes en la esfera privada) y los derechos de segunda generación (derechos económicos, sociales y culturales, vinculados con el principio de igualdad que exigen para su realización efectiva de la intervención de los poderes públicos, a través de prestaciones y servicios públicos), se han de incluir los derechos de tercera generación (derechos de las futuras generaciones a heredar un mundo en paz o un planeta limpio, vinculados con el principio de solidaridad).

No se trata, por lo tanto, de centrarse en medidas específicas para el alumnado migrante, sino en proporcionar una **orientación intercultural inclusiva a toda la educación**. No es cuestión, por ejemplo, de hacer adaptaciones curriculares, sino otro currículum y otro enfoque organizativo que comprenda la diversidad.

“La meta a conseguir está así más relacionada con educar en la diversidad que con educar para la diversidad. Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas. Desde esta perspectiva, hay que entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona. De hecho, el concepto de ‘integración’ -que habitualmente implica un enfoque individual del problema y centra la esperanza en el alumno, deja paso al de ‘escuela inclusiva’ -que enfatiza en la escuela que ha de dar respuesta a todo el alumnado-. Bajo esta perspectiva, la atención a la diversidad del alumnado supone una mejora global de la escuela” (Gairín, 1999, 87).

Para realizar esto, es necesario un **cambio radical** de la concepción de la educación, que considere la diferencia cultural como un bien en sí mismo. Se trata de aprovechar los potenciales ya existentes para transformar el centro educativo en un espacio para todo el mundo. La educación intercultural se convierte en educación intercultural inclusiva, que **aprovecha las diferencias para enriquecer el complejo sistema educativo** y que favorece el que **todos y todas reciban aquello que necesitan** de acuerdo con sus características y necesidades.

“Inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora. Pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños. (...) Se reconoce la insuficiencia de las escuelas para los estudiantes de minorías culturales y étnicas, de origen no angloparlante y de las comunidades más perjudicadas de clase trabajadora (la lista puede aumentarse sin dificultad)” (Ainscow, 2001, 9).

Desde esta perspectiva la interculturalidad deja de ser un problema estrictamente escolar para convertirse en una **cuestión de carácter sociopolítico** (Besalú, 2002). Porque se fundamenta en ideales de justicia social y equidad educativa, y se orienta a proporcionar experiencias educativas en las que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y su conciencia social, y se conviertan en seres activos en los ámbitos local, nacional y globalmente.

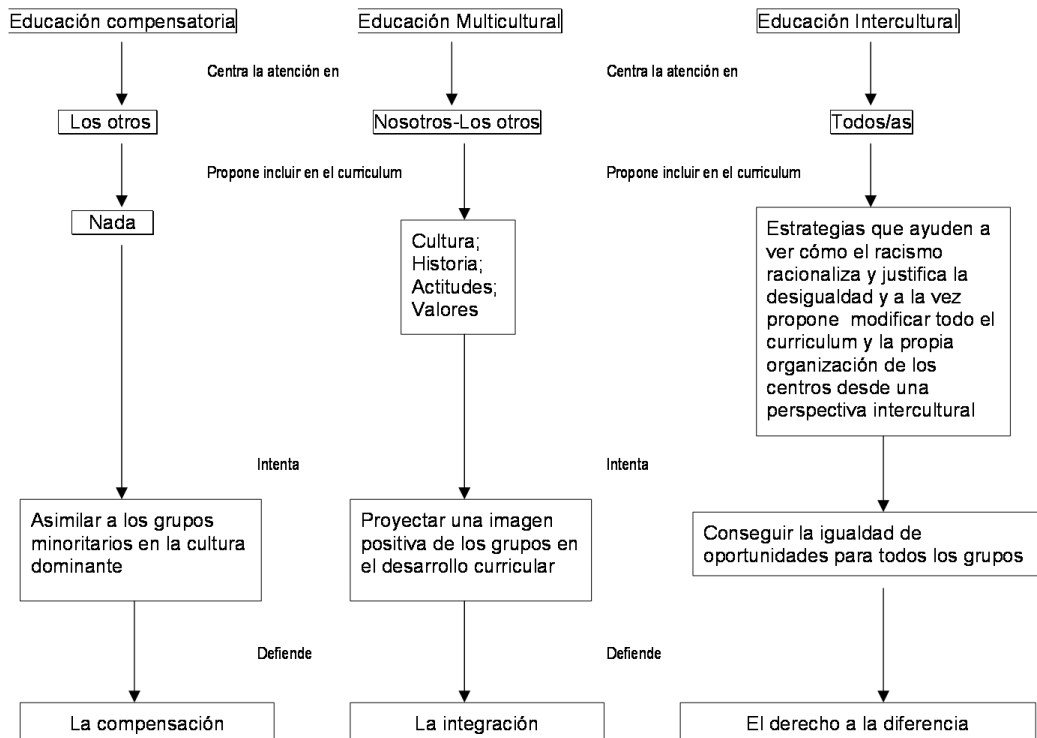
La educación intercultural considera la escuela como un espacio imprescindible **para impulsar la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia** (Gorski, 2009). Desde esta perspectiva, desarrollar la Educación Intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más justo y solidario.

Es al mismo tiempo un movimiento de reforma educativa y un proceso. Como movimiento de reforma, persigue la **creación de iguales oportunidades educativas** para todos y todas las estudiantes, incluyendo a los que tienen diferente procedencia étnica o de clase social, que supongan, a su vez, cambios en la estructuras sociales de opresión e injusticia social. Trata de conseguir esta igualdad de oportunidades para todos y todas **a través de un cambio global de la escuela y del entorno escolar**. Como **proceso**, sus metas son ideales que el profesorado, las comunidades educativas y la administración educativa deberían involucrarse para alcanzar constantemente (Banks, 1997). Se inserta así en un **modelo comprometido con la**

construcción de un proyecto de justicia social, en línea con el enfoque sociocrítico de las propuestas de May (1999), McCarthy (1994) o Nieto (1999), orientadas por la filosofía de la pedagogía crítica.

ACTIVIDAD

Completa y amplía el siguiente mapa conceptual sobre las tres perspectivas que hemos visto.



Pedagogía antirracista

En la introducción veíamos como Besalú (2010) proponía tres caminos complementarios para interculturalizar la práctica educativa. El tercero era la “educación antirracista”, que **complementa la educación intercultural** favoreciendo una educación que construya una sociedad con igualdad de derechos y de oportunidades para todos y todas.

Este enfoque **ensancha la mirada** hacia otras dimensiones tan importantes como las relaciones de poder, las condiciones socioeconómicas, etc., convirtiéndolas en eje central y vertebrador del análisis y la actuación. De ahí que este tercer camino **explora los mecanismos sociales, económicos y culturales que se encuentran en la base de las situaciones de discriminación** que perpetúan la exclusión e implica en acciones y compromisos educativos y sociopolíticos de cambio de esas estructuras injustas y discriminatorias. Permite no sólo vincular los contenidos trabajados con la vida real, sino **animar al alumnado a iniciar acciones reflexionadas y a verse sujetos activos** que pueden colaborar a mejorar la sociedad a través de la acción colectiva y el ejercicio crítico de la ciudadanía.

No nacemos racistas. Aprendemos a serlo sin querer en esta sociedad que nos transmite, de forma casi siempre imperceptible, unos pre-supuestos racistas que tendemos a asumir, muchas veces de forma casi inconsciente. Estos “supuestos previos”, que se instalan en

nuestro inconsciente colectivo, nos sirven para **legitimar una desigualdad hacia el colectivo que discriminamos y justificar los privilegios que nos arrogamos** frente a ellos y ellas.

"El racismo no es una tendencia "natural" de ningún grupo humano, sino un invento social para detentar poder y para mantener una situación de privilegio sobre otros cuyo origen, apariencia o cultura son distintos" (Van Dijk, 2003, 227).

El "racismo" no es una característica o cualidad esencial de determinadas personas o grupos, sino que es un **componente estructural que impregna las relaciones sociales**. El "racismo" es un comportamiento, construido y potenciado social e institucionalmente, que clasifica a las personas en grupos homogéneos, utilizando lo que se cree del grupo para aplicárselo a las personas, generalizando los comportamientos atribuidos al grupo –sean reales o imaginarios– a cada uno de sus componentes, justificando así la inferioridad o desventaja de ese grupo y de sus componentes respecto del grupo que detenta el poder o privilegio y **consiguiendo hacer recaer la "culpa" de la desventaja en la propia víctima**.

ACTIVIDAD



- Papá, ¿qué es el racismo?

- Es un comportamiento bastante extendido y común a todas las sociedades. Desafortunadamente se ha convertido en algo trivial en algunos países, pues hay mucha gente que no presta atención a este fenómeno. Consiste en desconfiar de las personas con características físicas y culturales distintas de las nuestras e incluso también en despreciarlas.

- ¿Cuando dices común, significa que es algo normal?

- No. Que un comportamiento sea habitual y corriente no significa que sea normal. En general, el hombre tiende a desconfiar de los que son diferentes a él, de los extranjeros, por ejemplo. Es una actitud tan antigua como el propio ser humano. Es universal. Afecta a todo el mundo.

- ¡Pues si afecta a todo el mundo, yo también puedo ser racista!

- Para empezar debes entender que lo espontáneo en los niños es no ser racista. Los niños no nacen racistas. Si sus padres, o sus familiares, no le han inculcado ideas

racistas, no hay motivo para que lo sean. Pero si te convencen de que las personas de piel blanca son superiores a las que la tienen negra, si tú crees esa afirmación, podrías tener un comportamiento racista hacia los negros.

- ¿Qué se siente cuando uno se siente superior a los demás?

- Sentirse superior es, por ejemplo, pensar que, por el hecho de tener la piel blanca, eres más inteligente que otra persona con la piel de otro color, negra o amarilla. Pero los rasgos físicos del cuerpo humano, que nos distinguen unos de otros, no implican ninguna desigualdad.

BEN JELLOUN, Tahar. (2000). *Papá ¿qué es el racismo?* Barcelona: Alfaguara. (Pg. 13)

Responde a las siguientes cuestiones: ¿Qué significa que el racismo es "normal"? Utiliza algún sinónimo para explicarlo. ¿Crees que nacemos racistas o que nos hacemos racistas a través de nuestra educación y socialización? ¿Qué opina el autor del texto, y qué opinas tú? ¿Crees que existen personas superiores a otras? ¿Por qué? Si el racismo fuera inútil, la gente dejaría de ser racista. ¿Para qué sirve el racismo?, ¿a quién crees que es útil, a quién beneficia?, ¿en qué sentido? ¿Qué opinas sobre la viñeta de Romeu sobre el racismo? Explica tu punto de vista de una forma argumentada.

REFLEXIÓN

Sólo a través de un continuo proceso de reeducación podemos aprender a tener una actitud crítica ante estos prejuicios racistas y darnos cuenta de que tenemos determinados “privilegios/derechos” que negamos a otras personas por el simple hecho de pertenecer a un grupo que hemos clasificado, etiquetado y excluido de esos derechos.

Como explica Alegret (1992) los principios de la educación anti-racista, como parte integrante de la perspectiva intercultural en educación, hacen referencia a una amplia gama de estrategias organizativas, curriculares y pedagógicas tendentes a promover la igualdad entre todos los grupos humanos, con especial atención a las diferencias de origen étnico. En última instancia se trata de **llegar a la eliminación de todas las formas de discriminación y opresión**, tanto individuales como institucionales, que se producen debido a la existencia de esas desigualdades.

Desde esta perspectiva la educación intercultural concentra su esfuerzo en el desarrollo de las estrategias que ayuden a los jóvenes a **ver de qué manera el “racismo” racionaliza y justifica la desigualdad** y el acceso diferencial a los recursos entre “ellos” y “nosotros”. Porque el “racismo” es una **ideología** que justifica las desigualdades entre los seres humanos argumentándolas y explicándolas desde estrategias cognitivas muy elaboradas.

Una de esas estrategias es el estereotipo. La pedagogía antirracista combate los estereotipos. Los estereotipos son las imágenes simplificadas, compartidas socialmente, que atribuimos a un grupo, o una persona por ser miembro de un grupo. Por ejemplo: ‘Los madrileños son unos chulos’, ‘Los catalanes son unos peseteros’, ‘Los andaluces, unos vagos’.

ACTIVIDAD

Completa el siguiente cuadro gráfico rellenando los cuadros en blanco. Pon tus respuestas en común con tus compañeros y compañeras. Elaborad una síntesis de vuestra visión global.

		Mi experiencia personal lo confirma porque ...	Qué decía tu familia de los... Qué se decía en el pueblo, barrio ...	Qué información te han dado los medios de comunicación ...	Qué chistes has oído sobre los ...	Cómo se trataban estos temas en la escuela ...
Madrileños	Chulos					
Andaluces	Juerguistas					
Gallegos	Desconfiados					
Aragoneses	Cabezones					
Vascos	Violentos, brutos					
Castellanos	Sosos, duros					
Catalanes	Tacaños					
Gitanos	Vagos					

REFLEXIÓN

La asociación de diferencias, reales o imaginarias, a comportamientos, igualmente reales o imaginarios, se tiende a establecer de manera tan directa y automática que se transmite de forma casi inconsciente en forma de **prejuicios**, es decir, como ideas aceptadas sin que medie un juicio propio o una experiencia propia real y sistemática que fundamente esa idea. Además se da por supuesto que las demás personas de “nuestro grupo” también comparten esas ideas, actuando como si así fuera (Aguado, 2007). Son **muy difíciles de cuestionar** y deshacer porque se han asumido como certezas, muy ligadas a componentes más emocionales que racionales (especialmente por relación afectiva con quien nos las transmite), y cuando una experiencia personal contradice esa idea, en vez de modificar el prejuicio, tendemos a tratar esa experiencia como una excepción a la regla que confirma el prejuicio.

El significado del prejuicio se encuentra en la misma palabra. Significa “juicio previo” negativo, es decir, la **elaboración o la adopción de una actitud o creencia por adelantado**. Cuando se realiza una valoración negativa de un grupo en base al estereotipo, el resultado es el prejuicio. Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo negativo determinado respecto al grupo o individuo juzgado, el resultado es la **discriminación**; por ejemplo, impedir que alguien de etnia negra o gitana entre en un determinado local.

Son los prejuicios, asociados al comportamiento de grupos de personas y combinados entre sí, los que afianzan, a su vez, los estereotipos. **Estereotipar consiste, por tanto, en atribuir un determinado comportamiento a un grupo**, expresado en ideas muy sencillas, y por lo tanto, al igual que ocurre con los prejuicios, son muy fáciles de transmitir, de aceptar, pero también son muy difíciles de cambiar; solemos emplearlos de manera inconsciente y creemos que nos hablan de la identidad de las personas, pero lo único que nos **ofrecen son caricaturas de las diferencias que creemos ver y queremos atribuir** entre cualquier grupo que identifiquemos como nosotros y los otros (Aguado, 2007, 26).

Muchas veces contribuimos a perpetuar estereotipos, basándonos más que en nuestra propia experiencia, en las informaciones que difunden los medios de comunicación o informaciones indirectas. Esos estereotipos se afianzan cuando, en ocasiones, constatamos que el comportamiento de dos o más personas de un mismo grupo “confirman”, o al menos en parte, el estereotipo y generalizamos a todos los demás lo que hemos observado en estas personas, asociándolo a “su cultura”, su lugar de procedencia, su religión, etc. y de esta forma se los atribuimos a todos.

Una de las consecuencias más peligrosas de los estereotipos es el hecho de que juzgamos a las personas en función de estos estereotipos, y a veces a partir de estas ideas podemos llegar a determinar su futuro y sus posibilidades. Porque los prejuicios y estereotipos **tienden a funcionar como “profecías” que se autocumplen**. Al tener unas expectativas creadas sobre un grupo determinado y los comportamientos o actitudes “esperables” de sus componentes, tendemos a fijarnos en las situaciones en que esas ideas se confirman, desechando todas las demás ocasiones que no concuerdan con lo esperado, como si fueran excepciones.

ACTIVIDAD

La tendencia a simplificar. Analiza la siguiente imagen en la que “estereotipa” el comportamiento de hombres y mujeres en relación con el sexo. Explica a qué se refiere con la representación que hace. ¿Crees que el humor es una de las formas más potentes para extender y asentar los estereotipos? Argumenta tu respuesta.



REFLEXIÓN

Los estereotipos son una **manera de justificar y mantener las creencias y valores de “nuestra” cultura mayoritaria** y de despreciar lo que hacen otros grupos que no se ajustan a “nuestras supuestas normas comunes”. De esta forma identificamos lo “habitual para nosotros” con lo normal, justificando nuestras actitudes y comportamientos y discriminando a quien no se comporta así.

No olvidemos que **los grupos con más poder son los que pueden estereotipar**, mientras que los grupos con menos poder son los estereotipados. El “racismo” nos hace asumir que somos “superiores” a otras personas. Surge como **respuesta ante la amenaza que nos provoca el miedo a perder nuestros “privilegios”**, si el “orden establecido” y asumido de forma “natural”, fuera cuestionado e invertido. Conforme el grupo minoritario va creciendo, organizándose y reclamando derechos, la percepción como amenaza crece, ante la posible pérdida de esos privilegios del grupo mayoritario.

“Quizá por esta razón, no nos sentimos amenazados ante los inmigrantes que llegan a España desde países ricos, ya que los consideramos iguales o superiores a nosotros y, por lo tanto, no molestan y no hacen nada “incorrecto” y que no les esté permitido debido a su categoría social; pero sí nos sentimos amenazadas por aquellos inmigrantes que consideramos inferiores y sobre los que creemos que podemos abusar y a los que, por otro lado, no reconocemos ningún derecho de reivindicar nada” (Aguado, 2007, 52).

Todos estamos tentados por el racismo¹⁵ (Memmi, 2000). Hemos de ser conscientes de que todos y todas tendemos a reducir y simplificar, pues resulta mucho más cómodo y sencillo manejar de esta manera toda la información social que tenemos a nuestro alrededor

¹⁵ La mayoría de la gente está de acuerdo en que prejuzgar y discriminar es incorrecto. El problema es que muchos prejuicios se aprendieron en la infancia, a lo largo del proceso de socialización, están muy arraigados en la sociedad y forman parte de nuestros procesos mentales automáticos. Incluso quienes pertenecen a un grupo que está “mal considerado” pueden haber sido educados desde la infancia en los mismos estereotipos que otros utilizan para discriminarlos, llegando a aplicárselos a sí mismos y dudar de su propia valía. Como analizaba espléndidamente Frantz Fanon (1961), el grupo inferiorizado en muchas ocasiones, termina admitiendo que su desventura procede directamente de sus características “raciales” y culturales. Culpabilidad e inferioridad son las consecuencias habituales de esta introyección. El oprimido intenta, entonces, escapar, por una parte, proclamando su adhesión total e incondicional a los nuevos modelos culturales, por otra parte, pronunciando una condenación irreversible de su estilo cultural propio.

(mediante clichés, frases hechas, chistes, refranes que perpetúan y refuerzan los estereotipos). Es más fácil considerar que todas las mujeres tienen rasgos en común, que todos los homosexuales se parecen en algo, que todos los gitanos son iguales en algo, que todas las mujeres gitanas se comportan igual, que las personas marroquíes funcionan en sus relaciones de igual forma. De esta manera actuamos como si lo que hemos visto en el comportamiento de una persona fuera esperable de otra de su mismo grupo (Aguado, 2007).

Una de las claves que analiza esta autora para explicar la extensión y generalización del racismo es la **normalización o naturalización de los privilegios** para una serie de personas y grupos, no percibiéndoles como tales y, simultáneamente, la negación o dificultad de acceso a dichos privilegios/derechos a otros grupos sociales. Por este motivo, uno de los primeros pasos que hemos de dar para cuestionar el racismo y la xenofobia es darnos cuenta, **tomar conciencia y reconocer los privilegios que tenemos unos colectivos sobre otros** por el hecho de pertenecer a grupos mejor o peor “etiquetados” socialmente por el grupo mayoritario y con más poder. **No todos y todas partimos de la misma línea de salida**, no todos y todas tenemos las mismas oportunidades. Y lo más cruel es que el mecanismo del “racismo” atribuye la culpa de esa desventaja a las propias víctimas.



Mapa conceptual (Fuente Sanduk: Essomba, 2004, 36)

ACTIVIDAD

Privilegios invisibles en la vida diaria (Fuente: Aguado, 2007, 35-37. Actividad cedida del programa “Intercultural Competence” y adaptada al contexto español)

El objetivo de la actividad es tomar conciencia de los privilegios invisibles que disfrutamos sin darnos cuenta. Lee rápidamente la lista que se incluye a continuación, marcando las respuestas afirmativas. Contarlas al final y escribir una pequeña reflexión sobre los “privilegios” que disfrutamos o no, en nuestra vida cotidiana.

1. Puedo, si quiero, buscar fácilmente la compañía de miembros que considero de mi grupo

2. Si quiero puedo evitar la compañía de personas que pertenecen a grupos que he aprendido a considerar con sospecha o de los que creo han aprendido a sospechar de mi propio grupo
3. Puedo suponer que al vivir en el barrio que me permiten mis recursos económicos, no voy a ser vista con sospecha por mis vecinos y vecinas
4. Puedo ir de compras, entrar y salir de tiendas sin sentir que me vigilan o me siguen porque resulto sospechoso a los vendedores
5. Puedo encender la televisión o mirar la primera portada de un periódico o revista sabiendo que voy a encontrar imágenes de personas que se parecen a mi
6. El currículo de Ciencias Sociales que se enseña en las escuelas representa el pasado de mi grupo de una forma que considero adecuada
7. Puedo ir a una tienda de música en unos grandes almacenes y encontrar música con la que siento que yo/mi grupo está representado
8. No tengo la necesidad de pensar en educar a mis hijos e hijas protegiéndoles del racismo institucional al que pienso que se van a ver sujetos en el colegio y en la sociedad en general
9. Puedo estar seguro de que si envío a mis hijos e hijas al colegio y respetan las normas del mismo, no van a encontrar problemas por parte del profesorado ni van a ser vistos con sospecha y van a apreciar justamente sus capacidades individuales
10. Puedo decir tacos, vestirme con ropa de segunda mano o dejar las cartas sin contestar sin que nadie atribuya este comportamiento al hecho de que he sido educado con una moral sospechosa
11. Nunca me pide nadie que hable, explique o emita opiniones por todos los miembros de mi grupo social
12. Puedo vivir tranquilamente sin tener por qué preocuparme de cuáles son las normas y los valores de los grupos minoritarios en mi sociedad
13. Puedo criticar el gobierno del país donde vivo, hablar tranquilamente de su comportamiento o las medidas políticas que ponen en marcha sin ser considerada bajo sospecha porque me consideran un "extraña"
14. Puedo estar seguro de que si pido hablar "con la persona responsable" voy a encontrar a alguien de mi grupo
15. Si me para un policía, puedo estar segura de que no ha sido porque sospecha de mi aspecto
16. Tengo la posibilidad de comprar sin problemas pósters, juguetes, libros con imágenes, muñecas, postales, revistas o películas en las que aparecen personas de mi grupo y aspecto
17. Puedo asistir a distintos tipos de reuniones, tanto de trabajo como sociales, sintiéndome parte de ellas en vez de aislado, fuera de lugar, en minoría, no escuchada/o, mantenido/a a distancia, mirada/o con sospecha o incluso temido/a
18. Mi ambiente social no me obliga o enseña a estar a la defensiva con respecto al poder que pueden ejercer sobre mí los miembros de otros grupos
19. Puedo estar seguro de que mi aspecto (olor, forma de mi cuerpo, etc.) va a ser considerado un aspecto representativo de todos los miembros de mi grupo
20. Tengo la posibilidad de preocuparme de cuestiones tales como racismo, sexismo, heterosexismo, clasismo o la discriminación por causa de mi edad sin ser visto por los demás como una postura egoísta o partidista
21. Puedo conseguir un trabajo en un proceso selectivo que reserve plazas para minorías sin que mis compañeros sospechen que ha sido por mi sexo, por mis discapacidades o porque pertenezco a una minoría social determinada
22. Puedo considerar opciones sociales, políticas, profesionales o simplemente imaginativas sin tener que preguntarme si son realmente posibles para una persona de mi grupo

23. Puedo ir a un lugar público sin tener que preguntarme si las personas de mi grupo son aceptadas en ese lugar
24. Tengo la posibilidad de organizar mis actividades de una forma que es improbable que vaya a enfrentarme con sentimientos de rechazo debidos a mi sexo, sexualidad, edad, habilidad física, religión o grupo social
25. Puedo encontrar cursos académicos e instituciones que centren su atención únicamente en la gente de mi grupo
26. Cuando compro productos de "color carne" puedo estar seguro que se parecen al color de mi piel
27. Puedo viajar sólo/a o en pareja sin pensar que voy a ser tratada con hostilidad por la gente que encuentre en mi viaje
28. No tengo dificultad en encontrar vecinos que estén conformes con el estilo de vida de mi familia
29. Los libros de texto en el colegio de mis hijos e hijas contienen ejemplos de familias como la mía o que no estén en contra de nuestros estilos de vida como familia
30. Me siento generalmente bienvenida/o y "normal" en la vida pública, institucional y personal
31. Puedo coger de la mano, poner mis brazos alrededor de los hombros o besar en la mejilla a mi pareja sin que la gente a mi alrededor piense que es inusual o inmoral
32. Tengo la posibilidad de celebrar las fiestas que he sido enseñada desde pequeña a celebrar sabiendo que generalmente serán días festivos en el trabajo
33. Puedo estar vestido en público respetando mi identidad, mis costumbres culturales, o mi religión sin que la gente me mire de manera despectiva
34. Tengo la oportunidad de suponer que voy a ser tratado en una tienda con el mismo respeto que una persona que parezca ser más rica que yo
35. Puedo pensar que no voy a ser juzgado de manera negativa por el aspecto de mi ropa o mi coche
36. No tengo que estar preocupado por el hecho de que mis hijos e hijas van a ser tratados negativamente a causa de mi propia elección de estilo de vida
37. Puedo estar segura de que cuando vaya a un lugar público, no voy a tener problemas ni va a ser necesario cambiar nada a causa de mis necesidades físicas
38. Mis profesores y profesoras esperan de mí que realice estudios superiores o que elija una profesión en función de mis intereses y gustos.
39. Mi familia habla con mi profesorado con la seguridad de que sus preocupaciones son escuchadas y comprendidas.
40. Cuando mi familia no acude a convocatorias del colegio se entiende que están ocupados y no se interpreta como falta de interés y despreocupación.
41. Mi familia entiende las notificaciones que el profesorado envía a casa, así como la respuesta que se espera de esas notificaciones.
42. Los trabajos y la situación de mi familia es semejante a la de la familia de mis compañeros y compañeras, no me siento en inferioridad de condiciones cuando hablan de sus casas, de sus vidas y de sus familias.
43. Puedo acceder, más o menos, a las mismas cosas que tienen mis compañeros y compañeras.
44. Las cosas que sé y he aprendido con mi familia y otras escuelas son valoradas por mis profesores y profesoras.
45. Tengo con quien compartir ideas y experiencias sin tener que explicar mi vida y mis circunstancias cada vez.
46. Cuando hablo no me señala la gente de forma diferente ni me obliga a explicar mi acento.
47. Siento que hacer amigos/amigas en el colegio es posible e incluso fácil.

48. Puedo participar en las actividades normales del colegio sin tener que preguntarme y preguntar a los demás si conozco a alguno de los compañeros o compañeras en esa actividad, después de haber pasado un cierto tiempo en ese colegio.
49. Puedo hablar en mi lengua sin ser menospreciado o reprendido.

ACTIVIDAD

Analiza las siguientes imágenes que se difundieron por internet, utilizando el “humor” como estrategia de afianzamiento de los prejuicios. Piensa que uno de los principales problemas que todavía encuentran gitanos y gitanas es la persistencia de una imagen social negativa que, en la práctica, desemboca en actuaciones discriminatorias.



Microsó Wingitano 2000

Microsó t'ayuda a robar en un mundo de payos. Tener tu pagina wes de venta de malacatonos o vender la flagoneta del pápa sin maderos k te molesten.



Ya no necesitaras gritar por la calle para llamar a tu familia o tus colegas cuando necesites ayuda.

Con MSN familia podras tener a tu familia y estar conectado siempre para llamar a kien te sea necesario



Er botón "start" ha sío sustitúio

"papelera de reciclaje" ha sío sustitúio por argo má adecuaio



Una Ayuda muxo mas Util



"Panel de Control" tambié ha sío rebautizao



Iconos mas intuitivos

Payos por Rajar Escuzar Camaron Ir a por Costo Sakar papel pa fumar

Pilla uno de alguna tienda!!



La unidad [C:] ahora se llama asío :

Bolsillo



Ahora cuesta menos decidir k hacer con los payos encontrados

Wingitano
Te ayuda mas k tu familia

REFLEXIÓN

En numerosas investigaciones el **colectivo gitano sigue apareciendo como uno de los grupos sociales más rechazados** y queda patente un profundo desconocimiento sobre su realidad actual. La mayoría de los **prejuicios y estereotipos sobre el pueblo gitano se arrastran desde épocas preconstitucionales** y se han mantenido casi intactos, a pesar del gran avance que la situación de los gitanos y las gitanas ha experimentado en las últimas décadas. La percepción que hoy en día se tiene de las personas gitanas **no se corresponde con la realidad**. Si preguntamos a alguien al azar, posiblemente las imágenes que le vengan a la mente sean la del gitano artista o la del gitano chabolista o marginal; estas dos figuras sólo representan el 20 o 30% del total de la comunidad, con lo que podríamos decir que la mayoría de la población

gitana no se enmarca dentro del estereotipo común, sino que es tan diversa como miembros tiene.

ACTIVIDAD

Haz una redacción donde des cuenta de tus ideas sobre el Pueblo Gitano utilizando las siguientes preguntas como guía: ¿cómo y dónde viven?, ¿en qué trabajan?, ¿cómo visten?, ¿qué música les gusta?, ¿que ideas tienen de la justicia, de la solidaridad?, ¿del papel de la mujer, de la familia, de la amistad, de la libertad, del trabajo, de la riqueza, etc.?

Lee el siguiente texto:

“El sistema de valores gitano parece inspirarse en una concepción diferenciada del tiempo y del espacio fuertemente condicionada por su estilo de vida itinerante y basado más en un tipo de lógica simbólica que en un modelo excesivamente racionalista, dejando entrever así ciertas raíces orientales que nos remiten a sus orígenes. La familia aparece como el elemento fundamental sobre el que pivotan la mayoría de los valores. Uno de los valores más importantes es la solidaridad. Este valor hay que entenderlo como los deberes para con los miembros del propio grupo. Se trata de una solidaridad interna, solidaridad entre gitanos, que sigue una especie de gradación en exigencia paralela a la relación de parentesco (más exigente con la familia más cercana y menos hacia gitanos sin vínculos familiares). Esta solidaridad actúa concretamente en diversos ámbitos: la hospitalidad entre gitanos, la ayuda económica y/o moral en momentos difíciles y en la resolución de los conflictos internos. La ayuda económica y/o moral se concreta en situaciones de enfermedad, la atención a un preso, a la viuda que ha quedado con hijos e hijas pequeños o cualquier otra circunstancia de dificultad económica. En la resolución de conflictos se generan actitudes colectivas de compromiso activo de manera que los parientes que estén con el «agredido» deben salir en su defensa haciendo frente a quien atacó a su pariente. Pero están previstos mecanismos de arbitraje: la intervención de mayores de prestigio, prudentes, conocedores de la tradición y elegidos de común acuerdo”.

Con cierta frecuencia solemos atribuir valores negativos a la comunidad gitana. A veces oímos la expresión «vivir como un gitano» con un claro significado negativo que expresa pobreza, marginación, e incluso conductas tipificadas como delictivas. Haz un esfuerzo por pensar en positivo, tras la lectura del texto anterior y trata de explicar que significa, sin embargo, la expresión: «Cuando se es gitano, se sabe, se siente, se vive. Es un estilo de vida y un arte de vivir». ¿Cómo y en que se manifiesta ese estilo de vida? ¿Qué hace diferente al pueblo gitano de otras culturas? ¿De que forma se manifiesta la solidaridad en la sociedad gitana? Busca manifestaciones de solidaridad en la sociedad paya por su tradición y cultura. Compáralas ¿Depende la solidaridad de la posición socioeconómica de las personas, independientemente de la cultura de referencia? ¿Si eso fuera así, que explica que los mecanismos solidarios parezcan más fuertes en la sociedad gitana?

REFLEXIÓN

Abajo (1997) ejemplifica el alcance y las consecuencias de los estereotipos y los prejuicios sobre los gitanos. **Se articulan en torno a tres grandes tópicos**, relacionados entre sí:

- delincuentes (ladrones, mentiroso y violentos),
- indolentes miserables (vagos, sucios e ignorantes) y
- exóticos vividores (juerguistas y pintorescos).

Este estereotipo naturaliza y justifica la exclusión de los gitanos y tranquiliza las conciencias y actúa también a nivel socioafectivo, generando temor, miedo y aversión. Sus consecuencias son letales: el estereotipo despersonalizada y descualifica a las personas, ya que quedan reducidos a unos pocos rasgos mayoritariamente negativos; niega la posibilidad de cambiar,

pues estos rasgos se consideran casi congénitos; dificulta el diálogo, genera prepotencia en el grupo mayoritario e impotencia en el minoritario y favorece el abandono de las vías sociales normalizadas; y subestima las variables contextuales de los problemas.

Esté **estereotipo es el que fundamenta los prejuicios de las familias “payas”** sobre la escolarización de los gitanos: consideran que serían los menos deseables como compañeros y compañeras de sus hijos e hijas porque “no tienen educación”, “van poco preparados a la escuela”, “son indisciplinados”, “van sucios” y “tienen mala fama”. **Y de los prejuicios derivan determinadas conductas**, como ya hemos visto: matricular a los hijos en los colegios que no suelen escolarizar niños gitanos, huida de las escuelas donde aumenta la matrícula de alumnado de grupos poco valorados o, simplemente, evitar el contacto si se comparte espacio.

Pero también influye en el profesorado que percibe, apriorísticamente, al alumnado gitano como un “mal estudiante”, que entorpecerá la buena marcha de la clase, que provocará conflictos y desórdenes. Naturalmente, de estos supuestos se siguen también comportamientos: retencias a su admisión, agrupamientos segregados, trato diferenciado.

ACTIVIDAD

Si consideras que no es justo que te “prejuzguen” como una persona que tiene prejuicios atrévete a contestar el siguiente minitest sobre los gitanos y las gitanas (elaborado por la Fundación Secretariado Gitano). Una vez que lo hayas contestado mira las notas a pie de página de cada uno de los ítems con el fin de valorar si tu respuesta se ajusta realmente a los datos de la vida y las informaciones reales sobre la comunidad gitana (puedes hacer el test *on line* y conseguir más información en <http://gitanos.org/conocelos/>):

- | | |
|---|---|
| <p>1. No se quieren integrar¹⁶</p> <p>a. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>b. Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>c. Algo de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>d. En desacuerdo <input type="checkbox"/></p> | <p>4. Es una cultura machista¹⁹</p> <p>a. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>b. Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>c. Algo de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>d. En desacuerdo <input type="checkbox"/></p> |
| <p>2. No quieren trabajar¹⁷</p> <p>a. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>b. Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>c. Algo de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>d. En desacuerdo <input type="checkbox"/></p> | <p>5. Acaparan los recursos sociales²⁰</p> <p>a. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>b. Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>c. Algo de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>d. En desacuerdo <input type="checkbox"/></p> |
| <p>3. No les interesa estudiar¹⁸</p> <p>a. Muy de acuerdo <input type="checkbox"/></p> <p>b. Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/></p> | |

¹⁶ A pesar de las barreras estructurales aún existentes, la comunidad gitana y muy especialmente mujeres y jóvenes, son un grupo altamente participativo existiendo en la actualidad un movimiento asociativo cada vez más activo. Su camino es difícil, porque cuando acceden a los espacios de participación ciudadana no encuentran ningún tipo de reconocimiento a su cultura y le resulta difícil encontrar referentes con los que identificarse. No es cierto que las familias gitanas prefieran vivir, educarse o trabajar en espacios exclusivos para ellos. Cómo ha ocurrido con otras minorías culturales, siglos de persecución e intentos de anulación de la diferencia han propiciado estrategias de resistencia y subsistencia. En el caso de la comunidad gitana han sido constantes las persecuciones: las crueles Pragmáticas promulgadas en su contra desde los Reyes Católicos, el terrible holocausto nazi (más de medio millón de gitanos y gitanas fueron exterminados en Europa) o, hasta hace bien poco, leyes como la de vagos y maleantes en la dictadura franquista.

¹⁷ Siete de cada diez personas gitanas, mayores de 16 años, tienen una ocupación; la mitad de ellas trabajan como asalariadas y la otra mitad como autónomas. Estos y otros datos, reflejan que se trata de una comunidad especialmente trabajadora. Además, hoy en día, encontramos personas gitanas, hombres y mujeres, trabajando en todos los ámbitos profesionales: en el sanitario, en el literario, en el legal, en el docente..., en todo tipo de puestos y gremios. Sin embargo, todavía demasiados gitanos y gitanas sufren discriminación en el ámbito del empleo, siéndoles negados en ocasiones puestos de trabajo por el mero hecho de ser gitanos.

¹⁸ Hoy en día -y el progreso experimentado en poco tiempo ha sido espectacular- cerca del 100% de los niños y niñas gitanos están escolarizados. Esa creencia extendida, y aunque hay que seguir trabajando sobre ello y sobre los abandonos prematuros, sólo un tercio presenta problemas de absentismo escolar en la actualidad. Las familias gitanas son conscientes de la necesidad y la importancia que para su propio progreso tiene la educación reglada, y de la brecha que ha supuesto el modo de vida itinerante y ágrafo, sustentado en la tradición oral, que hace que aún hoy persistan elevados índices de analfabetismo. Pero también recuerdan la necesidad de que el currículum de la escuela incorpore contenidos y materiales relacionados con su propia cultura, así como la propia dinámica y funcionamiento de los centros educativos.

¹⁹ Si bien es cierto que la mujer aún soporta un desequilibrado reparto de tareas, y que las jerarquías familiares en la comunidad gitana son patriarcales, también se escucha, cada vez más, la expresión de que "las mujeres gitanas son el motor de su pueblo". A pesar de ser sobre ellas en quienes recae la mayor parte del peso de la tradición y del mantenimiento de las costumbres, es por ellas que las familias gitanas se está modernizando e incorporando la vida social en todas sus facetas. También son ellas las más fervientes defensoras de la necesidad de una educación reglada no sólo para los niños, sino también y tal vez en mayor medida, para las niñas. Además, mediante la formación, muchas gitanas están asumiendo el papel de mediadoras entre la sociedad mayoritaria y sus comunidades, solucionando conflictos que les convierte en las nuevas mujeres de respeto.

²⁰ Aún hay una parte de población gitana que padece graves situaciones de exclusión social. Para ellos y ellas no existen privilegios de ningún tipo; más bien lo contrario pese a lo que se cree, han de acceder a los recursos sociales aportando las mismas pruebas que los demás ciudadanos y ciudadanas y en los baremos empleados para la concesión de ayudas sociales no se contempla la adscripción étnica. Tras las imágenes que nos muestran las televisiones de chabolas y desalojos forzosos de familias gitanas, se encuentran dramas personales y situaciones sociales es difícil pensar que se elijan voluntariamente. Esta situaciones de extrema pobreza afecta a un a entre un 15 y un 20% de la población gitana. Aunque son índices elevados, no afectan a la mayoría de los gitanos y las gitanas, sino a una minoría. Para paliar esta situaciones se llevan a cabo programas asistenciales de vivienda, de atención básica, sanitaria, empleo... Por ello, y con el fin de que la sociedad tenga una imagen más justa y real sobre la comunidades gitana, es importante tener en cuenta este tipo de situaciones no son inherentes a la cultura gitana, sino la cultura de la pobreza y la marginalidad.

REFLEXIÓN

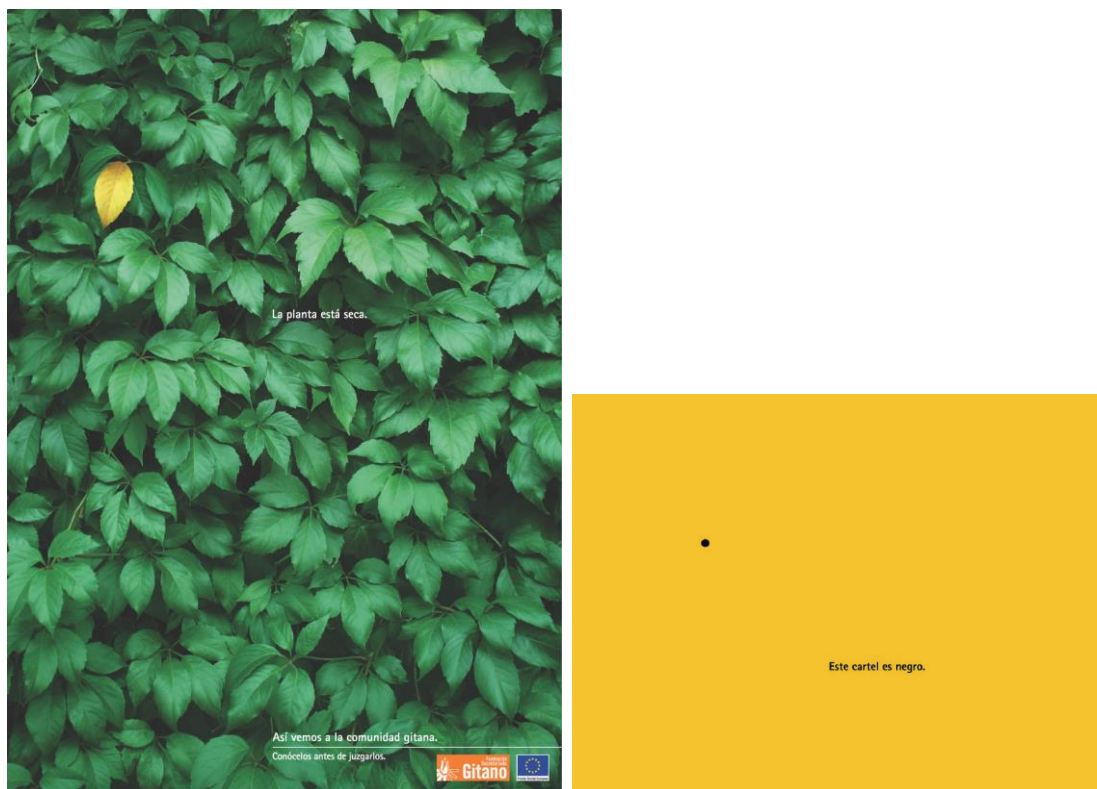
En definitiva, la educación intercultural, que asume y se impregna de la perspectiva antirracista, parte de la premisa de que nuestras sociedades son racistas y nuestro sistema social y educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología, que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo. Por eso una educación intercultural antirracista propone pasar de los “añadidos curriculares” a estrategias más globales que posibiliten transformar las acciones centradas en los programas y el currículum, en acciones que impliquen a la escuela en su conjunto y al entorno social y político.

ACTIVIDAD



A continuación, trata de explicar por qué la Fundación Secretariado Gitano desarrolló una campaña de sensibilización denominada “*Así tratamos a la comunidad gitana, conócelos antes de juzgarlos*” centrada en desmontar la visión estereotipada que la sociedad mayoritaria tiene sobre los gitanos y gitanas buscando llamar la atención sobre el peligro y la falsedad de las generalizaciones y juicios previos aplicados a la comunidad gitana (que son los mecanismos perceptivos y

emotivos con que nos acercamos a ella). Esta visión no proviene en general de experiencias directas, sino de una imagen transmitida a través de distintas vías (medios de comunicación y difusión oral fundamentalmente). Por eso esta campaña intentaba sensibilizar acerca del problema de las generalizaciones: atacar la base de la formación de los prejuicios y estereotipos negativos contra la comunidad gitana, poniendo en evidencia que se basan principalmente en el hecho de generalizar al conjunto de la comunidad las percepciones (reales o ficticias) sobre alguno de sus miembros. Fíjate en dos de los carteles que se utilizaron para ello, además de muchos otros como la imagen de la barra de labios anterior. Analiza su sentido dentro de esta campaña y qué mensaje tratan de transmitir:



Así vemos a la comunidad gitana *Conócelos antes de juzgarlos*

¿Cómo abordar la educación intercultural?

Podemos proponer algunos de los **principios fundamentales** de la educación intercultural a partir de las propuestas de diversos autores y autoras (Muñoz Sedano, 1997; Essomba, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2002, Martín Rojo, 2003; Goenechea, 2005; García y Goenechea, 2009).

- a. No se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos y todas. Es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.
- b. No tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas.
- c. Debe promover el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas. Reconoce positivamente las diversas culturas y lenguas y su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- d. Supone la revisión del currículum, eliminando el etnocentrismo, desde referentes universales del conocimiento humano, sin limitarse a los productos de la cultura occidental.
- e. La diferencia, las diferencias culturales, mayoritarias o minoritarias, se convierten en parte del currículum. Considera la diferencia como elemento positivo y valioso. Entiende la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento

- segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.
- f. Educar a partir del otro, de la otra, es el nuevo paradigma educativo.
 - g. Se trata de enseñar a los ciudadanos y las ciudadanas futuros a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.
 - h. No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses del alumnado y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.
 - i. Evita la separación física de los grupos culturalmente diversos. El primer paso para educar interculturalmente es el contacto físico, que ofrece posibilidades reales de mejorar el conocimiento, la comprensión y la estima mutua entre personas pertenecientes a distintas raíces culturales. Las personas sólo pueden hacer de la diferencia un instrumento positivo si ésta es aceptada y reconocida por los demás.
 - j. Supone una lucha activa y politizada en contra de las discriminaciones racistas y xenófobas desde un análisis crítico de las estructuras de poder y opresión, exigiendo la defensa de la igualdad de oportunidades y derechos.
 - k. La mejor educación intercultural es el reconocimiento social y político pleno de las minorías culturales. No podemos responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas.

ACTIVIDAD

Comenta el *Decálogo de Educación Intercultural* propuesto por Francesc Carbonell (2000), cuyo resumen se expone a continuación.

En verdad, en verdad os digo que eran tiempos de gran confusión. Habitaban en las aulas toda clase de gentes y etnias, y oíanse en ellas todas las lenguas. Y mientras unos decían que era una bendición de los cielos, otros que era una enorme desgracia. Y mientras aquí se mandaba repartir esta riqueza y distribuirla por todos los centros, allá se prohibía hacerlo. De manera que mientras ésta (la pública) tenía setenta veces siete, la otra (la concertada) escasamente llegaba a la docena. Síndicos, consejeros y ediles mostraban sus desacuerdos y convocaban sanedrines, concilios y comisiones asesoras que redactaban sendos informes. No es que no hubiese normas establecidas, sino que, al parecer, de poco servían, o mal se interpretaban, o se habían olvidado las antiguas leyes: "No maltratarás al extranjero, ni le oprimirás" (Éxodo, 22, 20); "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 1); "Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos sea real y efectiva" (Constitución Española, art. 9.2), etc. Quizás por todo ello, a causa de esta gran confusión y algarabía, el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE fue cuando ella tuvo aquella revelación extraordinaria que puso por escrito.

I.- Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión. *El objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minoritarios se confunde demasiado a menudo con su obligación de adaptarse. Pero esta adaptación no deben realizarla sólo estos grupos; todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, y los del grupo mayoritario tenemos además la obligación de crear las condiciones que posibiliten esta adaptación, ya que somos los que detentamos el poder. No puede haber integración social sin respeto mutuo. Es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar. Ante todo, los que tienen el poder económico y político han de querer y han de hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse en sus actuaciones y en sus presupuestos económicos, y no sólo escucharse en sus discursos.*

II. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones. *El respeto a las personas y la educación intercultural y antirracista no deberían considerarse incompatibles con una educación crítica con respecto a las manifestaciones culturales, las costumbres o las tradiciones tanto*

propias (empezando por estas últimas) como ajenas. Se trata, pues, de crear conjuntamente un nuevo espacio social, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas nuevas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad debe ser el corpus fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista.

III. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo. *Aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faraloes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías. Se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente en el mejor de los casos en un intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella. Pero no debe deducirse de los puntos anteriores una negativa a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen. Urge dar a la lengua árabe, por ejemplo, un tratamiento normalizado en los currículos escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones -de manera un tanto vergonzante-, en horario extraescolar, sino en el currículo ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera. ¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión de mejorar la significatividad de nuestros currículos para estos alumnos? Y aunque sólo fuera desde el punto de vista legal: ¿cómo puede mantenerse la dilación actual en la aplicación de convenios internacionales que nos obligan a facilitar los aprendizajes de las lenguas maternas de los alumnos inmigrados? Creemos que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas debe llevarse a cabo para mejorar la autoestima de los alumnos, su motivación y la significatividad de su escolarización, para buscar puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar...*

IV. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable. *Aunque todavía hay quien se empece en creer que existe una sola manera de ser, por ejemplo, un buen catalán, y que el objetivo del sistema educativo es conseguirlo, de hecho estos esencialismos son cada vez más anacrónicos. Debería dejar de definirse al buen catalán por el hecho de alcanzar niveles de excelencia en aquellos contenidos culturales que le diferencian de los no catalanes. En todo caso, será un buen catalán aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier otro ser humano. Así, el mejor catalán será el catalán más cívico, más solidario, más justo y generoso... de entre todos aquellos que étnicamente se autodefinen como catalanes. Aquí y ahora, el hecho de ser un buen catalán debería ser compatible con el de ser musulmán, haber nacido en Argentina, no ser nacionalista o, incluso (¡sacrilegio!), con no hablar catalán. Si de lo que se trata es de conseguir la integración social, ninguno de ellos debería ser considerado por estas circunstancias un catalán de segunda clase. Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser, pues, el facilitar a todos los alumnos las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable, que se prolongará a lo largo de toda su vida.*

V. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos. *Olvidamos con frecuencia que el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatoria no puede exigir niveles mínimos iguales para todos, puesto que la diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite. Es deseable que se alcance el máximo nivel posible, pero siempre a partir de las potencialidades individuales. Pero si las capacidades de los alumnos y alumnas son distintas, diferentes y desiguales, no debe olvidarse que su condición de futuros ciudadanos y ciudadanas es igual para todos, y todos deben recibir la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás. Por todo ello, y desde el convencimiento de que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía, es por lo que afirmamos que los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje no deben constituir nunca, en la educación pública obligatoria, fines en sí mismos, sino medios al servicio de los fines educativos y socializadores. Pero para que esta revolución copernicana sea posible es indispensable que se realice en todos los niveles educativos obligatorios, y de manera especial en las pruebas de acceso a los estudios postobligatorios.*

VI. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios. *Con la Reforma educativa nos hemos habituado, por lo menos en teoría, a preocuparnos de aspectos como la comprensividad, la zona de desarrollo próximo de nuestros alumnos, o la significatividad de la escolarización y de los aprendizajes. Pero, a la vista de su uso, da la impresión de que estos conceptos sólo son aplicables a los alumnos y alumnas autóctonos. ¿Nos interrogamos sobre cuál es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículo de Ciencias Sociales? Sabemos que los aprendizajes resultan muy deficientes, o ni siquiera se realizan, si el clima en el que se llevan a término no es facilitador de los mismos; si el alumno no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica, cultural y religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables en relación a su éxito escolar por parte de los profesores; si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse*

al sentirse, a su vez, valorado, etc. ¿Qué interés, qué significatividad puede tener para un alumno marroquí, por ejemplo, aprender catalán si para ello se le separa de sus compañeros catalanes, se le encierra prácticamente toda la jornada escolar en un aula sólo con otros niños y niñas marroquíes, con un profesor que no entiende su lengua, mientras, además y por su cuenta, está desarrollando paralelamente en la calle una competencia comunicativa en castellano para desenvolverse en su vida cotidiana? ¿No sería mucho mejor que compartiese el máximo número posible de horas de clase con alumnos catalanohablantes para que este aprendizaje fuera un poco más significativo (y necesario) para él?

VII. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos. En algunos centros, mucho más en Secundaria que en Primaria, se reparte a los alumnos de los grupos paralelos de un mismo curso en función de criterios de homogeneización (rendimiento escolar, comportamiento...). Las razones para hacerlo suelen insistir en que así los profesores pueden dar más cómodamente sus clases, sin interferencias de los alumnos menos dóciles o menos brillantes, para subir al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos mejores. En ocasiones, la presión de la selectividad en los estudios posteriores sirve de coartada para estas prácticas. La literatura pedagógica rebosa de experiencias en las que se da cuenta de cómo los grupos homogéneos empeoran significativamente el rendimiento de los alumnos de los grupos menos dotados o con mayores dificultades, aumentando además la agresividad y la conflictividad en los centros. Por ello deberían penalizarse más contundentemente estos hábitos que atentan directamente contra la igualdad de oportunidades, facilitando al mismo tiempo los recursos y estrategias necesarios para no tener que recurrir a ellos. Otro encapsulamiento que debe evitarse a toda costa es el que se ha denominado "concentraciones artificiales". Es decir: la concentración en un centro educativo de alumnos de grupos culturalmente minoritarios, en una proporción mucho mayor a la de los residentes de estos mismos grupos en el barrio o en la zona de matriculación de aquel centro. Este fenómeno se produce en unas escuelas determinadas, casi siempre a causa de la huida hacia la privada concertada de los hijos de las familias autóctonas residentes en la zona. Se trata de procesos de guetización que algunos municipios han intentado solucionar repartiendo a los niños de los grupos minoritarios por las diferentes escuelas de la ciudad. Creemos que, en esta ocasión, con el procedimiento de repartir los niños y niñas de los grupos minoritarios se ha confundido una vez más el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas. Si alguna cosa cabe repartir mejor son los recursos. Y en todo caso, antes que repartir a los alumnos de los grupos minoritarios deberían resituarse aquellos del grupo mayoritario que no están donde debieran estar. El pretendido derecho de los padres a elegir el centro educativo de sus hijos es una falacia sin ningún fundamento legal. Existe, ciertamente, el derecho de los padres a elegir una educación distinta a la que ofrece la escuela pública, pero no a elegir entre distintos centros financiados con fondos públicos.

VIII. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos. Desde hace un tiempo, más por iniciativa de las Administraciones que de los propios interesados, todo hay que decirlo, ha empezado a aparecer en el escenario del trabajo socioeducativo la figura del mediador cultural. Conviene analizar el concepto de integración (o de sumisión) implícito en el discurso de las Administraciones que promueven y contratan estos servicios. Valorar su conveniencia e idoneidad para promover aquella integración basada en el respeto, la igualdad y el rechazo de cualquier tipo de exclusión. Debemos preguntarnos: ¿Por qué y para qué se necesitan realmente estos mediadores? ¿Al servicio de quién están realmente? ¿Quién los necesita? ¿Cómo se eligen, quién lo hace y con qué criterios? ¿Facilitan o dificultan, a medio plazo, la relación directa servicio-usuario? ¿Cómo afecta esta figura a las relaciones internas y los equilibrios de poder en el grupo minoritario?... Existen otras alternativas a la figura del mediador cultural, que debería ejercer su función siempre como un último recurso, cuando no existiesen otras soluciones más espontáneas (familiares, amigos, vecinos que solidariamente se ofrecen para servir de traductores, líderes asociativos de los grupos minoritarios, etc.). Además, muy a menudo los propios interesados prefieren optar por estas soluciones por razones de respeto a la propia intimidad. No hay que sucumbir al recurso aparentemente fácil de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos. Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios. Además de aceptar a los líderes democráticos de sus colectivos y asociaciones, hay que promover, tanto a nivel de recursos como de normativa, que los miembros de las comunidades minoritarias formen parte de los equipos de trabajo social y de los claustros escolares. Quizás en un primer momento mediante la creación de la figura del educador auxiliar, pero avanzando hacia la cualificación y la profesionalización de miembros de las distintas minorías, facilitando la convalidación de estudios realizados en otros países. Según la sociolingüística, para que se produzca un contexto de aprendizaje de inmersión lingüística es indispensable que el profesor comprenda la lengua materna de los alumnos. Si no es así, el contexto de aprendizaje es de submersión lingüística, de efectos sociolingüísticos muy indeseables. Desde pequeños y a lo largo de toda la escolarización obligatoria se conseguiría así también algo muy importante: que los niños vean en las escuelas, en las aulas, adultos, modelos de conducta y profesores de sus grupos étnicos y culturales. Esto no solamente representaría un beneficio directo en la construcción de su autoestima y su socialización, sino que se facilitaría la resolución de los problemas y carencias actuales, que intentan resolverse artificialmente a través de mediadores.

IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos. Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones, o partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos), el maestro o el trabajador social se monta a menudo la película sobre cómo son, qué piensan y cuáles son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos. Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas, que se enquistan de manera inamovible en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis. Una vez tras otra estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla. Para el educador intercultural es siempre preferible -aunque más incómodo- que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo. Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor y tantas otras cosas. Sin duda ello, les permitirá entender el porqué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa... Y, por encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupala.

X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica. Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros del claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural: La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer probablemente la existencia, también en nosotros mismos, de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables con respecto a los miembros de determinados colectivos. La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes. La tercera consiste en identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y desigualdades sociales precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados responsables de su marginación por el hecho de empecinarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc. Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el reconocimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de todos los seres humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer, a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, e intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones. Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minoritarios, sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible es indispensable que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de transformación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

Y despertó. Se despertó, justo en aquel momento y con un cierto sobresalto. El sueño había sido tan vívido que no parecía un sueño, y tan intenso que no oyó el despertador. Con el riesgo de llegar tarde al instituto, tomó su ducha a toda velocidad, se vistió y renunció al maquillaje y al café de cada día. Estaba recogiendo apresuradamente las fichas de catalán que había preparado la noche anterior para sus alumnos marroquíes cuando se dio cuenta: allí, en la bandeja de salida de la impresora, había unos folios encabezados por este título: Decálogo para una educación cívica intercultural emancipadora.

Propuestas curriculares

Como hemos planteado no se trata sólo de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales presentes en los centros, en determinadas áreas, ni de dedicar momentos específicos (sesiones, días, semanas) a realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino que el problema nuclear es la **representatividad cultural del currículum común**.

“El problema del currículum multicultural no es algo que afecte o se refiera a gitanos o minorías culturales, raciales o religiosas, con vistas a que tengan oportunidad de verse reflejadas en la escolarización como objetos de referencia y de estudio, sino que es un problema que afecta la ‘representatividad’ cultural del currículo común que durante la escolaridad obligatoria reciben los ciudadanos” (Gimeno, 1992, 128).

Es necesario que todo el currículum esté impregnado y abierto a la diversidad. El objetivo de una propuesta curricular intercultural, como se ha apuntado, debería ser el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, el de ayudar al alumnado a **entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás**.

Es necesario reconocer que **la cultura escolar actual contenida en el currículum dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad** de la que ha surgido y a la que pretende servir. Privilegia determinadas representaciones sociales y olvida o silencia otras. La escuela ha reducido la idea de cultura valiosa a la cultura occidental, seleccionando aquellos aspectos de la realidad que se han conformado con el patrón académico-cultural marcado por la ideología dominante (Díez, 2005).

Por ejemplo, el peso que tiene **la religión católica** en el currículum actual en España: no sólo por la asignatura que se imparte en todos los centros educativos españoles y en la formación inicial del profesorado en las Facultades de Educación, sino porque **impregna todo el currículum académico**, incluso los símbolos y actos institucionales de los centros. Desde una perspectiva intercultural, además del respeto que debería suponer la diversidad de opciones que en ese terreno aparecen en una realidad multicultural como la actual, es una exigencia básica **la necesidad de una escuela laica** en la que la asignatura de religión estén fuera del horario y del currículum escolar. Nuestra Constitución consagra como un principio que “ninguna religión tendrá carácter estatal” (Art. 16.3).

Los tres elementos básicos de una sociedad laica son el reconocimiento efectivo de la libertad de conciencia de la ciudadanía, la igualdad de derechos privados de las diferentes expresiones religiosas y morales y la neutralidad de los poderes públicos. No se puede seguir consintiendo la ideologización religiosa de la formación y la **constante intromisión de la iglesia católica en la enseñanza de los contenidos científicos y en los valores que la escuela transmite** a las jóvenes generaciones²¹ para poder convivir en una sociedad democrática y respetuosa con todas las creencias. No sólo porque las creencias y los símbolos religiosos forman parte del

²¹ El Estado español, tanto bajo los gobiernos del PP como del PSOE, mantiene un Concordato con la iglesia católica, establecido aún bajo la dictadura franquista, por el que todos los centros educativos y las Facultades de Educación universitarias han de ofrecer la asignatura de religión católica. Mantiene igualmente, mediante acuerdos, la asistencia religiosa en las Fuerzas Armadas y la financiación de su actividad religiosa con los impuestos de todos los españoles y españolas. Al dotar de rango académico a la religión católica se obliga a las familias a elegirla o no y, con ello, se les está forzando a hacer una declaración de principios a la que constitucionalmente no están obligadas.

ámbito privado y, por tanto, deben estar al margen del currículo escolar²², tal como sentenció el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, sino porque sólo una Escuela Pública Laica que respete la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, será **respetuosa, por tanto, con las opciones ideológicas, políticas y morales del alumnado**, de sus familias, del profesorado y de todos los trabajadores y trabajadoras de los centros educativos.

La presencia de alumnado migrante extranjero es una **oportunidad y una ocasión histórica para plantearnos abiertamente la representatividad cultural del currículum común**. Desde ahí podemos darnos cuenta no sólo del multiculturalismo interno de todas las culturas que suponemos homogéneas, como la española, sino de todas aquellas culturas, subculturas, dimensiones y aspectos olvidados o marginados de ese supuesto “currículum común”.

ACTIVIDAD

Analiza y comenta el siguiente artículo:

Santillana y el pensamiento único. Alejandro Dausá (Alainet)

Ante las advertencias del presidente Morales acerca de la necesidad de elaborar textos escolares acordes con el proceso de cambio, un periódico de Santa Cruz se apresuró a indicar que los textos de Editorial Santillana son “made in Bolivia” en un intento por legitimar la producción de esa empresa y de paso desviar la atención recurriendo al sentimiento nacional.

Es importante recordar que la firma mencionada es parte del Grupo Santillana, al cual pertenecen las editoriales Alfaguara, Aguilar y Taurus, entre otras. A su vez forma parte de un consorcio español mayor, el Grupo Prisa (Promotora de Informaciones, S.A.) que cuenta con una inmensa cantidad de radioemisoras, canales de televisión y empresas de mercadotecnia y publicidad en más de veintidós naciones. El País, uno de sus periódicos de mayor circulación, se erige en implacable crítico de gobiernos populares latinoamericanos, acusándolos con frecuencia de actitudes dictatoriales y absolutistas. Gran paradoja, si tomamos en cuenta que es precisamente el gigantesco monopolio mediático de Prisa el que mantiene un control férreo de la información a través de sus innumerables tentáculos, convirtiéndose en privilegiado formador de matrices de opinión. El periodista e investigador Pascual Serrano ha realizado sugestivos análisis del fenómeno (se pueden encontrar en www.pascualserrano.net).

El Grupo Prisa arribó a nuestro país en el marco del “segundo desembarco hispano”, en el cual decenas de empresas ibéricas aprovecharon la debilidad y entreguismo de diferentes gobiernos para hacer jugosos negocios en sectores estratégicos de la economía (entre otras, Unión Fenosa, Iberdrola, Abertis, Aena, Agbar, Abengoa, BBVA, Repsol-YPF, etc.).

Prisa-Santillana aterrizó de la mano del Banco Mundial, financiador de la reforma educativa de 1994, y la licitación para la elaboración de “textos oficiales” fue ganada por esa editorial durante el mandato de Hugo Bánzer. Las hijas de los ministros de educación Enrique Ipiña y Tito Hoz de Vila fueron beneficiadas con becas de un año en la casa matriz de la firma, en Madrid; fueron las únicas becarias extranjeras en dicho período.

Por su parte, España ha seguido promoviendo los denominados créditos FAD, que obligan a los países signatarios a adquirir bienes y servicios españoles, en

²² Incluso se puede argumentar, como explica Terrén (2009, 117), porque “el conocimiento escolar, en cualquier caso, no es la pedagogía adecuada a la enseñanza del dogma y la fe, porque ambos imponen axiomas y deberes que no son comunes ni extensibles”.

particular materiales relacionados con proyectos educativos que son producidos, y vendidos, por empresas de ese país.

Ignacio Ramonet propuso el concepto de pensamiento único hace más de una década para caracterizar la ideología promovida por los centros hegemónicos de poder, y que pretende ser exclusiva, natural e incuestionable. Algunos de sus elementos son la primacía absoluta de lo económico y la propiedad privada, el mercado como mecanismo capaz de corregir cualquier disfunción social, el librecambio ilimitado, la importancia de la competitividad como valor superior, la disminución del Estado, la desregulación, la globalización financiera, la división mundial del trabajo, el darwinismo social de nuevo cuño, etc.

Se trata de una lógica que necesita formular y construir representaciones, imágenes, símbolos, mitos, leyendas, a fin de explicar la realidad, justificar privilegios de ciertas élites y, en lo posible, perpetuarlas. Los medios de comunicación son instrumentos de primer orden para lograrlo, y no hace falta demasiada imaginación para advertir que los libros escolares de texto operan como poderosísimos modeladores de conciencias.

Tengo a la vista el libro Historia y Geografía 4, edición 2007 de Santillana. El estudiante que me lo prestó es alumno de un colegio particular de Santa Cruz. Hace pocos días fue obligado a participar en las "XI Jornadas Cívicas Juveniles" en instalaciones del Comité Pro-Santa Cruz, donde se le exigió tomar nota de cada una de las tres conferencias impartidas, presentar un trabajo práctico, y someterse a control de asistencia. Una semana antes debió escuchar en su aula las teorías sobre relaciones sexuales prematrimoniales presentadas por la organización Protege tu Corazón, una de las muchas ramas del Opus Dei, que funciona con el secretismo característico de esa instancia ultraconservadora (ni previene a los padres de los alumnos sobre el particular ángulo de abordaje de un tema tan sensible, ni indica abiertamente quién financia, asesora y respalda el proyecto...).

Pero vuelvo al texto. Sin pretender un análisis exhaustivo, que espero sí sea producido por otras muchas personas, apunto algunas características llamativas. En primer lugar hay que reconocer la excelente calidad del papel y la abundancia de imágenes, fotografías, reproducciones y gráficos. Está claro que se dirigen a lectores de una generación marcada por lo visual.

Un aspecto notable es la fragmentación de información al estilo de la peor televisión: temas complejos se resuelven con un bombardeo de recuadros en los que todo parece tener el mismo valor; contienen opiniones, párrafos entresacados de otros textos, preguntas, afirmaciones taxativas. Todo es mínimo, momentáneo...y descartable.

El tratamiento a temas como políticas mundiales de seguridad (pág.190), integración regional sudamericana (pág.186), acuerdos económicos e integración mundial (pág.184), Banco Mundial, FMI, ALCA, OMC, etc. se realiza a partir de la naturalización de procesos, estructuras e instituciones, que el libro asume como realidades incuestionables y carentes de antecedentes e historia. Para no agobiar, termino con la aproximación que el texto hace al tema de la pobreza (pág.144), calificada como "problema", "realidad", "condición", evitando un análisis serio y profundo de sus causas. Las tareas e investigaciones que sugiere ese capítulo se mantienen a nivel de descripciones generales, desarticuladas y descontextualizadas, recurriendo una vez más a lo fugaz y transitorio.

El proceso de cambio que experimenta Bolivia no se nutrirá sólo con ideales éticos hermosos, sino con una paciente labor de crítica, desmontaje y análisis de la cultura hegemónica, en la cual el pensamiento único tiene aún un sitio de privilegio, y también potentes mecanismos e instrumentos operativos.

REFLEXIÓN

Existe un **largo listado de culturas y subculturas olvidadas o silenciadas en el currículum**: desde la vejez a las mujeres; desde el mundo rural a los pobres; desde las minorías culturales a los gays; desde los heterodoxos a las y los vencidos, etc²³. Hay un olvido o desprecio de los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer. Y todo esto tiene dos consecuencias claras: **genera desigualdad e incapacita al alumnado para comprender el mundo** (Besalú, 2002; Feito, 2002; Pérez Gómez, 2004).

Como afirma Besalú (2002, 78) “no sirven los currícula paralelos, los currícula diferenciados, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El objetivo es **reconstruir el currículum común**, que deberá respetar en cualquier caso la parte generalizable del currículum tradicional”. El currículum ha de ser una **oferta cultural válida para todo el alumnado**.

Esto supone aprender a “**conocer el mundo desde sus márgenes**”, esto es, a través de los ojos de las personas marginadas. Es lo que se ha denominado “**descentrar el centro**”. Las implicaciones pedagógicas de esta mutación son importantes: modificar los programas educativos actuales en busca de visiones policéntricas e interculturales; los libros de texto y materiales educativos existentes, por parte de las editoriales, dando cabida a textos de culturas diferentes y planteamientos didácticos distintos al eurocentrismo, enfatizando el influjo de corrientes orientales en el pensamiento occidental y el mestizaje lingüístico y artístico de cualquier cultura o creación, utilizando escalas de tiempo que engloben ciclos históricos con procesos ajenos a la tradición europea, utilizando proyecciones cartográficas que respondan más a la realidad, por ejemplo la de Peters, cuidando las ilustraciones, analizando la interdependencia entre distintos ambientes, económicos y culturales, rescatando puntos de vista normalmente no contemplados, los de las minorías, las mujeres, la memoria de la clase trabajadora, la experiencia histórica de los gitanos, los debates y la opresión del presente, etc.

Reconstruyendo el currículum

La pregunta más importante que podemos hacernos es: **¿de quién es el conocimiento que está siendo enseñado en las escuelas?** (Apple, 1998). Dado que el currículo es una construcción social, es el resultado de un proceso histórico, la pregunta importante no es “¿qué conocimientos son válidos”, sino “**¿qué conocimientos se consideran válidos?**”. Como ha escrito Tadeu da Silva (2001), la perspectiva intercultural amplía y radicaliza la pregunta fundamental relativa al currículo: **¿qué es lo que cuenta como conocimiento?**

En el análisis de la selección cultural que la Administración Educativa realiza y las editoriales sistematizan como contenidos obligatorios es fácil detectar que determinados grupos sociales salen mejor parados que otros; que son las producciones culturales, tecnológicas y científicas de los grupos más elitistas las que se consideran más importantes. **Son las posiciones de poder**

²³ Por ejemplo, los valores, actitudes y conocimientos generados por siglos en el ámbito de lo privado y conceptualizado como “femenino”, no se enseña ni se aprende en la escuela. No se considera relevante para que lo conozcan y practiquen las generaciones nuevas, ni los chicos ni las chicas. Es el mundo de los afectos, las emociones y sentimientos, las habilidades expresivas para que funcionen las relaciones humanas y las técnicas y destrezas para el mantenimiento de la salud y de la vida en buenas condiciones: alimentación, cuidado de la otra persona, expresión de sentimientos, comunicación interpersonal, afecto, confort, atención personalizada.

y privilegio que detentan determinados colectivos sociales lo que acostumbra a explicar muchos de los contenidos culturales seleccionados para ser foco de atención obligatoria en las aulas.

“En los libros de texto el grupo mayoritario el que se encuentra siempre presente y los minoritarios sólo lo están como excepción. No se representan en términos de igualdad, ya que el grupo mayoritario aparece asociado siempre a características más positivas que los minoritarios” (Aguado, 2007, 119-120).

ACTIVIDAD



LA 'TRANSFORMACIÓN' DEL REY EN EDIFICIO. El libro escolar de Ética de Santillana de 4º de ESO elimina en el País Vasco la figura del Rey Juan Carlos y del Congreso de los Diputados durante la sesión de proclamación de la Constitución. En su lugar, aparece el edificio del Tribunal de Justicia de Bilbao.

Analiza las distintas imágenes que ofrecen los mismos libros de texto publicados por diferentes editoriales en función del público al que van destinados.

En concreto presentamos dos casos: El libro de Ética de Santillana de 4º de ESO, en el capítulo sobre “¿quién tiene autoridad?”, en su edición para el País Vasco sustituye la figura del Rey Juan Carlos y del Congreso de los Diputados durante la sesión de proclamación de la Constitución, y pone en su lugar el edificio del Tribunal de Justicia de Bilbao. El segundo caso se trata del libro de 4º de ESO de Historia de esta misma editorial, Santillana, en su capítulo dedicado al paso “del franquismo a la democracia”, que en su versión nacional lo ilustra con una fotografía del Rey Juan Carlos, acompañado por la Reina y el Príncipe, firmando la Constitución en el estrado del Congreso de los Diputados, mientras que la imagen que ilustra el mismo capítulo del libro en el País Vasco es la fotografía de la actriz Aitana Sánchez-Gijón en el Festival de Cine de San Sebastián.



Arriba, el libro de Santillana de Historia de 4º de ESO. Abajo, la versión para el País Vasco, donde desaparece el Rey. / JOSÉ AYMA

Estos datos, obtenidos de un estudio realizado por el periódico EL MUNDO, en el que analizaba los diferentes manuales de las 17 comunidades autónomas en el año 2007, confirman que, efectivamente, los libros de texto que utilizamos habitualmente en las aulas no son neutrales ni asépticos. Ten en cuenta que los textos escolares dominan el currículum (Apple, 1986).

Cerca del 90% del tiempo escolar se centra en torno a ellos, tanto del alumnado como del profesorado. De ahí su importancia: ayudan a construir el imaginario colectivo de las futuras generaciones, la comprensión que se hace y la perspectiva que se adopta sobre el pasado, el

presente y el futuro, así como las conexiones con las causas y razones que han motivado las acciones humanas a lo largo de la historia (Díez Gutiérrez, 2012).

Expón, en función del análisis que hayas hecho de estas imágenes, las razones del cambio de fotografías en estos libros de texto, recordando que todos los contenidos científicos o escolares son provisionales, en constante discusión y cargados de la ideología que subyace a sus impulsores y al contexto histórico y social de su producción. Amplía tu análisis buscando otros ejemplos que conozcas o que puedas buscar en los libros de texto que hayas utilizado.

Puedes utilizar las siguientes cuestiones como orientaciones para hacer el análisis: ¿Por qué crees que varían? ¿A qué responde estas diferencias? ¿Consideras que están justificadas las distintas ediciones sabiendo que esto supone, además, un coste añadido para las editoriales? Si se modifican los libros y sus contenidos en estos casos, ¿por qué crees que cuesta tanto modificarlos para integrar una perspectiva auténticamente intercultural? ¿Crees que se están modificando actualmente en este sentido? Pon algún ejemplo que muestre tu opinión.

Dos libros de Santillana comparados: en uno aparece el Rey y en el otro el Tribunal de Justicia del País Vasco.

REFLEXIÓN

Pérez Gómez (2004) nos recuerda que las investigaciones sobre los libros de texto, muestran que **los contenidos que en ellos aparecen habitualmente reflejan y presentan una visión selectiva y errónea** de la realidad natural y social, proyectan una idea estática del saber, estimulan la memoria episódica y el dominio de hechos e informaciones aisladas en lugar de potenciar la construcción de conocimiento complejo; favorecen la descripción sobre el análisis y la síntesis, la visión masculina, etnocéntrica y dominante del mundo y de la historia, la aceptación del statu quo en lugar del contraste, las formulaciones alternativas y las propuestas innovadoras.

Si analizamos los contenidos habituales del currículum nos encontraremos que, en muchas ocasiones, es poco sensible a la interculturalidad. No sólo porque no refleje la diversidad y el mestizaje de culturas en las que vivimos inmersos, no sólo porque no valore o de una importancia secundaria o marginal a otros enfoques o perspectivas de culturas diferentes, sino porque, de forma constante, considera los **valores, los planteamientos y el enfoque de la cultura occidental “blanca”, “masculina”, de clase media, urbana, etc., como la norma** y el referente de los contenidos, las imágenes y el desarrollo del currículum que se trabaja cotidianamente en las aulas.

“Los libros de texto utilizados en las clases suelen contener visiones monoculturales y frecuentemente etnocéntricas, reproduciendo determinados tópicos y estereotipos” (Gairín e Iglesias, 2010, 68).

Calvo Buezas (1989) analizó 218 libros, 48.853 páginas y 29.853 ilustraciones de libros de texto desde Infantil hasta Bachillerato. Sus conclusiones son palmarias: **“los gitanos no existen en los textos escolares españoles...”, sólo unas citas marginales y folclóricas**: de las 41.000 líneas de libros de texto, por él examinadas, sólo 59 hacían referencia a los gitanos; “se habla más de las minorías étnicas del pasado que del presente”; “se condena el racismo de otros países y contra negros y judíos, se excluye España y los españoles”. Lo que este autor llama el **“silencio etnocida”**, posteriores investigaciones lo han corroborado (Alegret, 1991; Grupo Hegoa, 1991; Caramés y Garriga, 1995; Saleh, 2002). La invisibilidad implica falta de reconocimiento, lo cual reduce el conocimiento que el alumnado tiene de la diversidad humana y mina la autoestima del alumnado minoritario al carecer de una imagen positiva con la que identificarse.

El Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) llega a unas conclusiones similares en su investigación. El pueblo gitano prácticamente no aparece en los libros de texto; la poca información que

aparece es superficial y ni siquiera recoge la contribución del caló; suele aparecer en contenidos unidos a la inmigración y racismo; se presentan una imágenes muy estereotipadas: gitana con vestido de volantes, adivinadora y echadora de suerte, gitano cantaor, feriante... En cuanto a **la migración tiende a presentarse como problema y/o avalancha**; la imagen predominante de la misma es la **africana**, omitiendo la diversidad; hacen especial hincapié en su carácter ilegal, presentándolos en un contexto de “criminalización”; los migrantes refugiados por motivos políticos o de persecución religiosa, sexual, etc., no aparecen; se resalta el estereotipo etnocéntrico (lo que occidente aporta a otras culturas); las imágenes incitan más a la caridad que a la reflexión; los contenidos y las actividades no analizan la interdependencia mundial y las relaciones de explotación entre el norte y el sur, causa fundamental del fenómeno de la migración.

Van Dijk (2005) recoge los resultados de la investigación acerca del racismo en los libros de texto de las últimas décadas que reflejan las siguientes características típicas:

- **Exclusión:** los inmigrantes y las minorías no aparecen o apenas aparecen representados en los libros de texto.
- **Diferencia:** si aparecen representados de alguna forma, son descritos enfatizando las diferencias.
- **Exotismo:** de esas diferencias, lo que se resalta como positivo, se identifican con el exotismo.
- **Estereotipo:** las representaciones de los grupos minoritarios tienden a ser estereotipadas, esquemáticas y fijas.
- **Auto-presentación** positiva del grupo mayoritario: tecnológicamente avanzados, democráticos, bien organizados, informados, etc.
- **Representaciones negativas de las diferencias:** utilizando preferentemente estereotipos negativos.
- **La negación de racismo:** el racismo es representado generalmente como parte del pasado (esclavitud) o como algo de otro lugar (por ejemplo, en los Estados Unidos o en Sudáfrica), y muy pocas veces como algo del aquí y ahora.
- **Carencia de voz:** no sólo se les representa de forma estereotipada y negativa, sino también como pasivos y carentes de una voz. Hablamos y escribimos acerca de ellos, pero pocas veces se los escucha o representa hablando u omitiendo su propia opinión, y menos veces aún emitiendo críticas respecto a "nosotros".
- **Texto e Imágenes:** muchas de las características recién mencionadas no sólo se exhiben en forma de texto escrito, sino también en imágenes.
- **Tareas:** las dimensiones didácticas de los libros de textos presuponen generalmente la presencia exclusiva de alumnos del grupo mayoritario y no se dirigen a los demás.

ACTIVIDAD

Analiza las siguientes imágenes y textos que aparecen en diversos libros de texto (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998). Comenta que orientación presentan y qué tipo de “imagen” muestran sobre la migración.



Niños inmigrantes

(SM Geografía e Historia)

La integración de las minorías inmigrantes es un problema en las sociedades actuales.

¿Qué hacer ante la llegada de inmigrantes de otras culturas?



REFLEXIÓN

En otra de las investigaciones (Castiello 2002) se han tomado todas las referencias al fenómeno de la migración contenidas en 45 manuales de Ciencias Sociales y Ética de Educación Secundaria Obligatoria. De las 40 líneas de texto sobre las migraciones anteriores al siglo XIX se pasa a las 150 líneas de texto desde 1985 hasta la actualidad. Siendo un fenómeno universal y una constante en la historia humana, se trata como si fuera un hecho reciente: más de la mitad de sus referencias aparecen en los últimos 20 años en comparación con los más de 5.000 años de historia reciente de la humanidad. La información proporcionada por una sola editorial (*Anaya*) ocupa el 50% de la información existente sobre este fenómeno. Frente a editoriales como *Edelvives*, *ECIR* o *Santillana* que apenas lo abordan.

Todo esto se refleja en los libros de texto escolares, herramientas de acceso al conocimiento en todos los países del mundo por los que pasan la mayoría de los niños y niñas del planeta y en torno a los que el profesorado trabaja la mayor parte del tiempo escolar. Como dicen Martínez Bonafé y Adell (2004), se ha dado un proceso de colonización del trabajo docente por el libro de texto, convirtiéndose éstos en el auténtico currículum escolar. El problema es que prácticamente **todos los libros enseñan lo mismo de la misma manera**, descartando datos sobre puntos de vista impopulares, así como la información producida por grupos marginados. En los libros de texto y otros materiales relativos a las ciencias sociales, uno se las ve y se las desea para encontrar en los temas sobre la etnia, la clase social o el género; algo que haga referencia a conflictos sociales, a la injusticia social o a una opresión de índole estructural.

ACTIVIDAD

Elige varios libros de texto de diferentes editoriales y de una o varias materias que quieras analizar. Haz un repaso por ellos y cuenta el número de líneas de texto y de imágenes que

aparecen en cada uno de ellos sobre el fenómeno de la migración. Representa el resultado en la siguiente tabla los resultados:

Nº de líneas e imágenes (entre paréntesis)						
Editorial	Anterior XIX	Siglo XIX	1900-1945	1946-1984	1985-actual	Total
SM						
SANTILLANA						
VICENS						
ECIR						
ANAYA						
BRUÑO						
EDELVIVES						
...						
...						
TOTAL						

En cada cuadro pon el número total de líneas de texto contadas y entre paréntesis, a su lado, el número de imágenes encontradas (si se ha encontrado alguna). Analiza a continuación cómo es tratado el fenómeno migratorio en cada una de las épocas en que se ha dividido el análisis. ¿Qué diferencias has encontrado?

Puedes ver las que ha encontrado Castiello (2002) en su investigación.

Las migraciones del pasado (la Eneida, la colonización americana, la conquista del Oeste...) son presentada como aventuras heroicas y proezas míticas en busca de la fundación de una nueva patria que confiere un poder para otorgar las tierras de "los otros" para tan nobles propósitos. La emigración a la fuerza mediante la esclavitud es descrita de una forma bastante pormenorizada y centrándose en ilustrar sus consecuencias económicas, pero no suele adoptar un punto de vista crítico sobre el esclavismo, excepto Anaya (pregunta por los derechos humanos vulnerados) y SM (preguntando si contradice las creencias religiosas europeas de la época y cómo haría para justificarlo). La emigración de los europeos a América o a Australia en el siglo XIX es mostrada en los manuales como el resultado del progreso, destacando la gran importancia del desarrollo del transporte (transatlántico). Tal presentación contrasta con la dada a las migraciones del presente, pese al incremento del progreso técnico y a la aparición de nuevos medios de transporte. En las emigraciones actuales predomina el tratamiento visual (imágenes policiales, de pateras y de fronteras custodiadas). Pese a la variedad de orígenes de las personas migrantes, se representan mayoritariamente por el colectivo marroquí. El medio de transporte más destacado es la patera (sólo dos referencias de Bruño al tren y dos al barco de otras editoriales). El avión se asocia con poder económico y los migrantes representados con la pobreza. Se reduce el objeto de estudio a una parte del mismo: las migraciones clandestinas. Lo cual impide, o dificulta, una visión de conjunto del fenómeno migratorio y transmuta la anécdota en relato único y, por lo tanto, en caricatura. Se construye así una imagen del inmigrante como indeseado social, como peligro que, vulnerando las leyes y a través de concomitancias con el mundo de la delincuencia –las mafias, la droga...- irrumpe en el solar patrio, asaltado, en oleadas sucesivas, por una marea invasora. "Los aspectos abordados sobre este fenómeno –impermeabilización de la frontera, viaje clandestino, redes mafiosas, pateras, capturas, Guardia Civil, etc.- insisten en la imagen de la inmigración como actividad delictiva reforzando el tratamiento del asunto dentro de los parámetros de las políticas represivas desarrolladas por la Unión Europea. Refuerzan, en fin, la justeza de las medidas desarrolladas por las autoridades que nos defienden de la llegada del nuevo paria, de ese forastero que es más forastero cuanto más pobre sea. Y el viaje en patera, leído desde este lado del Estrecho, sólo puede ser acción de pobres" (Castiello, 2002, 34).

REFLEXIÓN

Tadeu da Silva (2001) nos recuerda que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de la igualdad en el acceso al currículo hegemónico existente, sino que depende de una

modificación sustancial del currículo existente. **No habrá “justicia curricular” si el canon curricular no se modifica.**

Por eso Banks (1992; 1997), de cara a cuestionar el canon curricular tradicional, propone tres cambios sustanciales a la hora de transformar y reconstruir dicho currículum:

- **Integración de contenidos:** se trata de que el profesorado incorpore y utilice contenidos, estrategias de análisis, ejemplos, formas de pensar de diversas culturas y grupos para ilustrar conceptos, principios, generalizaciones y teorías dentro de una materia o área. Incorporar referencias culturales externas al discurso didáctico dominante; no olvidar cuestiones como ¿qué estaba ocurriendo mientras tanto al otro lado del mundo?, ¿cómo piensan en otros lugares acerca de este problema?, ¿de qué manera resolvían o resuelven esta cuestión (matemática, física, lingüística) en determinada cultura? Este enfoque aditivo (añadir algunas unidades para desarrollar ciertos tópicos de interés) y multicultural (tratando diferentes contenidos desde la perspectiva de otras culturas) no cambia sustancialmente el currículo ni la planificación, pero introduce variantes potentes que enriquecen y completan el currículo tradicional.
- **Proceso de construcción del conocimiento:** es importante que el profesorado ayude al alumnado a investigar y comprender cómo las concepciones culturales implícitas, los marcos teóricos de referencia y los sesgos dentro de una disciplina, influyen en la manera en que ese conocimiento se construye. Se trata por lo tanto de no considerar las disciplinas como verdades cerradas y acceder a su crítica y a su tratamiento cultural. “Se debería enseñar al alumnado que el conocimiento es una construcción social, que refleja las perspectivas, las experiencias y los valores de las personas y de las culturas que lo construyen y que es algo dinámico, cambiante y debatible entre sus creadores y sus usuarios” (Banks, 1992, 34). Permite que el alumnado entienda cómo las propias experiencias culturales son epistemológicamente significativas en la construcción, el uso y la interpretación del conocimiento.
- **Pedagogía de la equidad:** cuando, además, los profesores y las profesoras modifican sus modos de enseñar, las actividades que proponen, la metodología que emplean, las dinámicas de trabajo que proponen al alumnado, para facilitar el éxito académico de todos los estudiantes independientemente de su procedencia étnica, cultural, social o sexual. El uso de estrategias de enseñanza de acuerdo con los diversos estilos de aprendizaje y culturales de los diferentes grupos, y las técnicas de aprendizaje cooperativo son algunas de las propuestas adecuadas para ello.

Currículum contrahegemónico

Para hacer frente a esta autosuficiencia cultural occidental, al etnocentrismo, a los estereotipos y prejuicios que pueblan nuestras acciones y nuestros pensamientos, deberemos **reconstruir el currículo sobre nuevas bases** (Besalú, 2010).

En este sentido, se propone un **currículum contrahegemónico que garantice la justicia curricular**, un currículo basado en la experiencia y las perspectivas de las más desfavorecidas, un currículo **construido a partir de la posición de los grupos subordinados**, un currículo **que invierta la hegemonía**, un currículo común para todos y todas desde otras bases (Connell, 1997). No para dar la vuelta a la tortilla, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículo más comprensivo, más inclusivo, más representativo. Esto promueve un currículo y unas prácticas educativas **más democráticas e igualitarias** en las que todos y todas tengan acceso a

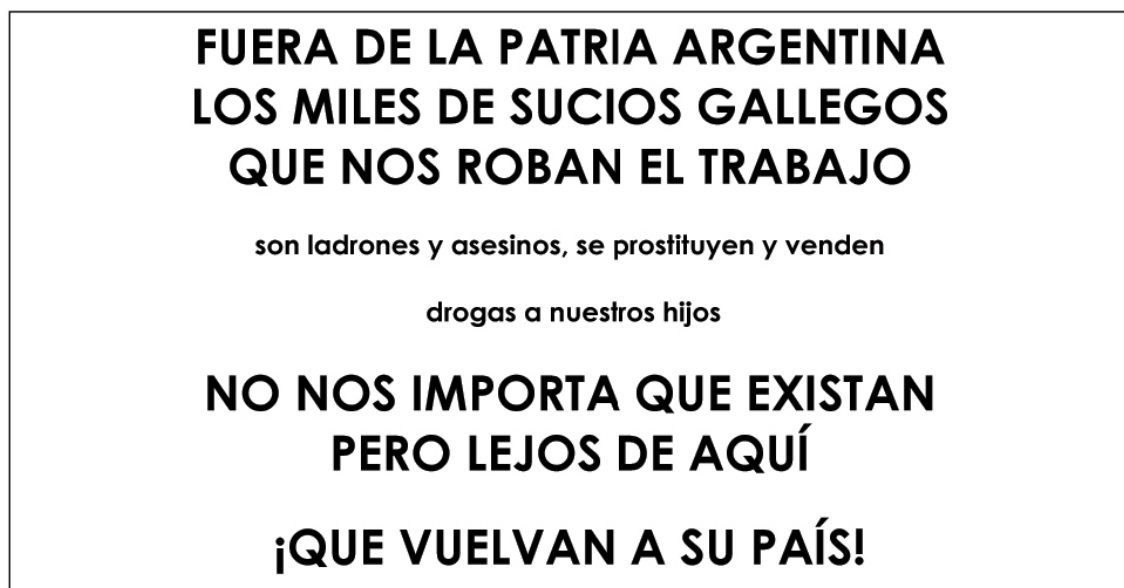
una cultura básica que incorpore las perspectivas y las experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de las personas trabajadoras, de todas las minorías silenciadas.

Un currículum que cuestione el etnocentrismo de nuestra visión y que nos haga pensar el mundo desde otras perspectivas. Que aplique la “**regla de la inversión**”, mediante la cual se invierten los términos y nos hace ponernos en la piel, en la situación de los otros y de las otras.

ACTIVIDAD

Actividad extraída de Aguado (2007, pg. 78): “**Únete a la discusión**”.

Entre estas dos imágenes y lo que en ellas está escrito hay años de diferencia, pero ¿son realmente tan diferentes?, ¿qué te sugieren? La primera “nos” pone en la situación que a veces se encuentran los “otros” actualmente. Te animamos a que hagas tu propia pintada, puede ser lo primero que se te venga a la cabeza y luego... reflexiona.



Pintada en una de las puertas de los baños de chicas de una Universidad. Fotografía (octubre de 2006).

REFLEXIÓN

Un currículum contrahegemónico implica repensar el currículo que tenemos actualmente en los libros de texto, que conforma los contenidos en nuestros proyectos curriculares, que satura

las explicaciones y trabajos en nuestras aulas, desde la perspectiva y los intereses de los más desfavorecidos.

“Esto significa plantear los temas económicos desde la situación de las personas pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de las indígenas; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o paralíticas...” (Besalú, 2002, 77).

Un currículum contrahegemónico incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. **Implica a las personas oprimidas en la investigación de cómo hay que reformar las instituciones de la cultura dominante.** Enseña a apreciar el hecho de que en todas las cuestiones hay múltiples perspectivas. Darse cuenta de cómo los libros de texto descartan datos sobre puntos de vista impopulares, así como la información producida por grupos marginados. Los temas dominantes en estos materiales docentes generalmente preconizan la armonía social y el consenso cultural: todo el mundo se lleva bien, las decisiones se toman por el bien de todos y no hay nadie que disienta. Esto da una lección sobre lo complejo que resulta el proceso de producción del conocimiento y sobre el modo en que este proceso moldea las opiniones que tenemos de nosotros mismos y del mundo que nos rodea (Kincheloe y Steinberg, 1999).

ACTIVIDAD



Analiza la siguiente acción llevada a cabo en Alemania: Una edición pirata de la revista alemana de gran tirada 'Die Zeit' aseguraba que la OTAN se disuelve. La Asociación ATTAC repartió en 100 ciudades de Alemania el 1 de mayo de 2010 150.000 copias falsas de la revista con noticias como la condonación de las deudas al Tercer Mundo. La edición falsa también incluía una información que proclamaba que los líderes mundiales habían acordado terminar con el "capitalismo de casino" y que a los países más pobres se les habían condonado las deudas. "Escribimos historias que verdaderamente nos gustaría leer algún día en el futuro", explicó a través de un comunicado Jutta Sundermann, activista de ATTAC. ¿Qué te parece esta acción? ¿Contribuye a cuestionar lo tradicional y a construir una visión contrahegemónica en el ámbito periodístico o confunde? ¿Es éticamente correcta o es criticable? Argumenta tus respuestas.

REFLEXIÓN

Un currículum contrahegemónico implica comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así **capacitar para luchar activamente por la transformación social y la emancipación.** El **profesorado se convierte así en agente transformador** que, al ayudar a las personas a identificar su opresión o a comprender su posible complicidad en la misma, alertan a la comunidad y la comprometen en el cambio. “Se

trata de una reconstrucción radical toda vez que intentan fortalecer a aquellos que actualmente carecen de poder y validar el modo de pensar de los oprimidos, lo cual abre nuevos senderos cognitivos para todo el mundo” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Esto supondría que el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa, analizarían la naturaleza de la discriminación y la opresión en razón de la etnia, clase social y género; cómo se producen el racismo, el sexismo y los prejuicios de clase desde el punto de vista económico, semiótico (representaciones codificadas y simbólicas de las representaciones de determinados grupos), político, educativos e institucional; **de qué forma el poder mediatiza sus vidas y qué podrían hacer para resistir a su opresora presencia**. Esto supone construir una pedagogía política que implica que el aprendizaje forma parte de la lucha del estudiante por la justicia social (Giroux, 1997). El currículum resultante de esta actitud insiste en que, además de enseñarles a todos los y las estudiantes que no deben tener prejuicios contra los demás, han aprender que existe la injusticia social.

ACTIVIDAD

“¡URGENTE! EUROPA INVADIDA POR UNOS EXTRAÑOS” (Fuente: *Campaña Somos Iguales Somos Diferentes. Materiales Didácticos en el Currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Mark Taylor y otros/as. Consejo de Europa)

Esta actividad propone la lectura de algunos acontecimientos históricos desde la otra cara de la moneda, es decir, desde los que salieron perjudicados o no tuvieron la oportunidad de participar en una serie de decisiones que les afectaban directamente. Hay ya algunos modelos difundidos al respecto, como la visión de los vencidos en la conquista y explotación colonial de América, o el fenómeno de las cruzadas visto por los árabes. Se trata, en todo caso, de plantear valoraciones de los diferentes hechos históricos, como fruto de un conjunto de decisiones que se adoptaron por intereses y necesidades, pero que podrían haber sido otras diferentes, lo que hubiera traído consigo consecuencias bien distintas para los implicados en ellas. Si la historia sucedió de una determinada manera, hay que preguntarse por qué no pudo ser de otro modo, y qué resultados se hubieran producido así. De esta forma realizamos ciertas rupturas en el modo de pensar la historia, e igualmente válidas por sí mismas para aprender a cuestionar las visiones dominantes, tenidas frecuentemente no sólo como las únicas verdaderas, sino también como las únicas posibles.

Completa el relato que se narra a continuación:

“Están celebrando en Méjico un acontecimiento que sucedió hace 500 años. Con grandes fastos y algarabía quieren recordar el día en que Callicoaatl navegó a través del océano en tres barcos aztecas y descubrió un nuevo continente, un nuevo Hemisferio Central. Todo el mundo conoce la historia: Callicoaatl convenció a Moctezuma II para que apoyase su empresa con astucia y paciencia, porque los sabios de la Corte habían desaconsejado al emperador que financiase un viaje tan arriesgado; los marineros aztecas casi se desesperan en la travesía, que duró mucho más de lo previsto, pero al final, cuando la situación estaba llegando al límite y la vuelta a Méjico parecía la única solución, avistaron tierra, al llegar al Nuevo Mundo, descubrieron una extraña raza, de piel blanca, que les recibió con amabilidad y curiosidad, y a la que dominaron con rapidez ...”

Imagina que 500 años después de estos sucesos, un descendiente de esos blancos conquistados, afirma lo siguiente: “Estos hechos son sólo parte de la historia. En este aniversario hay que aclarar otros acontecimientos. En realidad, Callicoaatl no descubrió este continente, sino que lo invadió. En los últimos cinco siglos, nosotras, las personas nativas de Europa, hemos visto cómo estos invasores robaban nuestros recursos naturales y destruían nuestras culturas. Nuestros antepasados fueron sacrificados o esclavizados durante muchos

años, para trabajar al servicio de los intereses aztecas. Se trata de unos hechos que no merece la pena celebrar”. ¿Qué le dirías? Argumenta tu respuesta.

Propuestas en las áreas del currículum

Se plantean diversas propuestas y ejemplos, a partir de las ideas que plantean Jordan (1996, 49-64), Besalú (2002, 85-105), Sáez Ortega (2002, 41-44) y Essomba (2008).

Área de Lengua

La *Lengua* se ha de abordar con un **enfoque eminentemente funcional**: como medio de comunicación y de representación e interpretación de la realidad. La lengua deja de ser un objetivo en sí misma: lo que importa es la competencia comunicativa. El núcleo de la intervención educativa debe ser la actividad lingüística discursiva: la comprensión oral y escrita (escuchar, leer) y la expresión oral y escrita (hablar y escribir).

El aprendizaje se producirá usando la lengua y **aproximándola a la realidad cotidiana**. Las situaciones comunicativas se dan en todos los ámbitos escolares y, por tanto, el aprendizaje de la lengua es responsabilidad de todos los profesionales del centro. La mejor vía para adquirir la lengua consiste en **intensificar la relación y la comunicación** con los compañeros y compañeras. Es **tarea de todo el profesorado** potenciar la interacción entre iguales. Para ello es esencial que todo el profesorado incorpore y/o desarrolle formas organizativas que posibiliten el **trabajo en grupo y/o el trabajo cooperativo** (rincones, grupos flexibles, proyectos, talleres, etc.)

ACTIVIDAD

Redacta una carta dirigida a un miembro de la comunidad gitana, buscando puntos de encuentro y relación que faciliten la convivencia entre ambos. Lee antes, como ejemplo ilustrativo, esta otra carta escrita por Esteban Ibarra, Presidente del *Movimiento contra La Intolerancia*.

Mis primos, los gitanos

Se referencia en los cinco continentes el 8 de abril, Día Mundial del Pueblo Gitano, una jornada instituida por Naciones Unidas para reclamar respeto, aprecio y justicia para este pueblo dramáticamente maltratado por distintas sociedades y regímenes políticos. Cerca de un millón de gitanos españoles y más de 12 europeos, testimonian su importancia en la Europa actual.

A nuestro país llegaron en 1425, en ambiente de peregrinos y cruzadas, mucho antes de la unidad territorial del Estado de los Reyes Católicos. Se hacían llamar "egipcianos", venían del noroeste de la India, de la región del Punjab, para más tarde ser conocidos como gitanos. Apreciados y bien recibidos, la buena acogida inicial daría pasos a siglos de vejación e intolerancia por quienes buscaban su sumisión o incluso el etnocidio.

Se les persiguió, encarceló y aplicó castigos como amputarles la lengua y las orejas por hablar el romanó, por vestir según sus costumbres y por practicar el nomadismo. Y con Fernando VI, para vergüenza de la

historia, se intentó su exterminio, algo que siglos después lo efectuaría Hitler en el Holocausto, y recientemente se reviviría en el drama de Kosovo.

La dictadura franquista también prohibió su lengua, consideró su vida nómada un delito y criminalizó a todo un pueblo. Aún hoy el prejuicio antigitano es una losa infernal de racismo que supera incluso a la xenofobia contra los inmigrantes, confirmando aquello que dijera Einstein, "es más difícil neutralizar un prejuicio que desintegrar un átomo".

Y pese a todo, que es mucho más de lo que se pueda contar, los gitanos no odian. Celosos de su independencia en la vida, la defensa de la identidad cultural gitana jamás fue acompañada de reacción violenta o terrorista como desgraciadamente ocurre en otros casos. Su respuesta hay que encontrarla en el sentimiento y en el cante desgarrado del flamenco.

He aquí un pueblo sin estado pero con dignidad, que sigue cometiendo un delito, el grave delito de amar la libertad; que vive como importante la familia, el encuentro, la felicidad y el instante; que respeta a sus mayores y sabe apreciar la sabiduría por encima del poder y del dinero y que tiene gran futuro porque sus jóvenes son ya su realidad.

De momento y cuando menos, a este entrañable pueblo le debemos, gran parte de nuestra alegría, y por su paciencia con nosotros también un monumento; aunque a la espera de reparar tanta injusticia, solo podamos decirles, mirando el verde de las praderas y el azul del firmamento, SASTIPEN TA-LI, queridos primos, salud y libertad.

MÁS PROPUESTAS

Se debe incorporar como un elemento esencial de comprensión y análisis de la realidad el **periódico**. Se podrían utilizar las capacidades lectoras de comprensión, análisis, síntesis y crítica para trabajar un tema de actualidad a partir de las informaciones obtenidas de periódicos de diferentes países y lenguas (castellano, gallego, árabe, chino, francés), teniendo en cuenta las diversas perspectivas y enfoques ideológicos y culturales desde los que se puede abordar la realidad.

Partiremos de las experiencias personales de los estudiantes integrándolos a la luz del análisis de lo que está sucediendo en la realidad que nos rodea desde la perspectiva de la justicia económica, las conexiones medioambientales y ecológicas y las necesidades de la democracia. Esto supondrá entender la lengua también como un mecanismo necesario para desarrollar la habilidad de **desenmascarar** los intereses de poder que pudieran estar ocultos en ciertas formas de conocimiento supuestamente neutrales y que les afectan profundamente en su vida y en su situación social y cultural.

Y no sólo aprender a leer la realidad utilizando el periódico, sino también a analizarla y reconstruirla desde una perspectiva crítica **confeccionando nuestro propio periódico** en el centro.

Y también podemos empezar a enseñar a **leer los propios libros de texto desde otras perspectivas**. Descubriendo cómo hay minorías o colectivos silenciados y marginados, perspectivas ocultadas o enfoques evitados.

Reconocer las lenguas familiares en el contexto escolar, especialmente durante el proceso de acogida. De tal forma que se pueden buscar formas y momentos, en lengua y en otras materias, para usar distintas lenguas en la comunicación escrita con las personas recién llegadas. También se pueden introducir distintos signos lingüísticos en la ambientación gráfica del centro.

Área de Literatura

En *Literatura* podemos **rescatar obras de otras culturas o que hablan de otras culturas**, novelas que tratan temas relacionados con la interculturalidad, las migraciones, la identidad, etc.

Jover (2007) propone reconocer el carácter pluricultural de la cultura española; dando visibilidad a los vínculos históricos que España ha tenido con Europa, con el mundo árabe y con Latinoamérica; y abriéndolo a aquellas literaturas y territorios antaño remotos, pero hoy tan cercanos (África, Asia...). Y exige además que la literatura contribuya eficazmente a desmontar el sexismo, el etnocentrismo, el racismo, el clasismo, la homofobia, el exclusivismo nacionalista... Reflexionar sobre la condición humana: la literatura nos permite acceder al interior de nosotros mismos, a contarnos lo que nos pasa, a ver cómo percibimos a los demás. La ficción nos permite explorar los límites de la condición humana, fisgar en la intimidad de las personas, descifrar lo que permanece oculto en nuestro interior, explorar otros universos morales... La literatura, en definitiva, puede jugar un papel de primer orden en la dura tarea de construir una identidad madura, responsable y libre, uno de los objetivos más difíciles de conseguir, dada la multiplicidad de los modelos y referentes, la fragilidad de las agencias tradicionales de socialización y la devaluación de los valores colectivos. Y, ante el peso avasallador de la cultura popular y de la publicidad, la literatura puede convertirse en una herramienta sumamente útil para expresar con sencillez y precisión lo que pensamos y sentimos, para dialogar reflexivamente, para dar la palabra a los que no tienen voz, para alimentar la capacidad crítica. Por otra parte, los textos literarios constituyen siempre un dibujo inacabado y abierto, que demanda necesariamente la colaboración y la imaginación del lector.

ACTIVIDAD

Analiza y compara los textos de la canción de Enrique Bunbury “El extranjero” y la de Chambao “Papeles Mojados”. Podemos entenderlos como formas de “literatura popular” que reflexionan sobre la realidad que vivimos y que llegan en un lenguaje entendible y asequible al mundo juvenil. Intenta construir tú una letra de alguna canción o poesía que exprese también alguna mirada sobre el fenómeno de la migración.

Enrique Bunbury: “El extranjero”

Una barca en el puerto me espera
no sé donde me ha de llevar
no ando buscando grandeza
solo esta tristeza deseo curar

Me marchó y no pienso en la vuelta
tampoco me apena lo que dejo atrás
solo sé que lo que me queda
en un solo bolsillo lo puedo llevar

Me siento en casa en América
en antigua quisiera morir
parecido me ocurre con Africa
Asila, Esauira y el Riff

Pero allá donde voy
me llaman el extranjero

donde quiera que estoy,
el extranjero me siento

También extraño en mi tierra
aunque la quiera de verdad
pero mi corazón me aconseja
los nacionalismos que miedo me dan

Ni patria ni bandera
ni raza ni condición
ni límites ni fronteras
extranjero soy

porque allá a donde voy
me llaman el extranjero
donde quiera que estoy
el extranjero me siento

porque allá a donde voy
me llaman el extranjero

donde quiera que estoy
el extranjero me siento

Chambao: "Papeles Mojados"

Miles de sombras cada noche trae la marea,
navegan cargaos de ilusiones que en la orilla se quedan.
Historias del día a día, historias de buena gente.
Se juegan la vida cansaos, con hambre y un frío que pela.
Ahogan sus penas con una candela, ponte tú en su lugar,
el miedo que en sus ojos reflejan, la mar se echo a llorar.

Muchos no llegan, se hundan sus sueño papeles mojaos, papeles sin dueño Muchos no llegan
se hundan sus sueño papeles mojaos, papales sin dueño

Frágiles recuerdos a la deriva desgarran el alma,
cala to los huesos el agua los arrastra sin esperanza.
La impotencia en su garganta con sabor a sal,
una bocanada de aire le da otra oportunidad.
Tanta noticia me desespera, ponte tú en su lugar,
el miedo que en sus ojos reflejan, la mar se echo a llorar.

Muchos no llegan, se hundan sus sueño papeles mojaos, papeles sin dueño Muchos no llegan,
se hundan sus sueño papeles mojaos, papeles sin dueño

Muchos no llegan, se hundan sus sueño papeles mojaos, papeles sin dueño
Muchos no llegan, se hundan sus sueño papeles mojaos, papeles sin dueño

MÁS PROPUESTAS

Debemos dar importancia a las **dramatizaciones** como forma de expresión, mediante la interpretación de obras de teatro o narraciones noveladas, que permitan el espacio y la oportunidad del contacto, la interacción y la relación interétnica. Pero también podemos construirlas colectivamente, entre el alumnado, el profesorado y miembros de la comunidad educativa, utilizando una perspectiva intercultural y la conexión con la realidad cotidiana que vive nuestro alumnado migrante en nuestra zona.

Podemos dar espacio al **lenguaje audiovisual** en el área de literatura, no sólo grabando esas obras de teatro, sino como medio expresivo para narrar, en colaboración con otras áreas. La posibilidad de utilizar las redes sociales o el ciberespacio para difundir y comunicar estas narraciones visuales creadas con la participación colectiva, puede ser una gran oportunidad para que el alumnado sienta que su trabajo tiene también repercusión social.

El **análisis de obras literarias publicadas**, de textos filosóficos y políticos importantes **de diferentes tradiciones culturales**, así como de distintas perspectivas, enfoques e interpretaciones sobre la realidad.

Elaborar un libro que recoja narraciones y cuentos de todo el mundo, aportados por cada alumno y alumna preguntando en su entorno familiar y presentándolo en la lengua mayoritaria de la escuela y en la lengua original. Se pueden acompañar de ilustraciones realizadas por el alumnado que apoyen gráficamente la narración contada. Una vez terminado,

se intenta publicar y se hace una presentación pública en la que cada alumno y alumna que ha presentado un cuento se encarga de leerlo públicamente en la lengua original, que se puede acompañar con músicas escogidas desde el área de música.

La reconstrucción de obras literarias clásicas desde un punto de vista intercultural es un ejercicio que les ayuda a descubrir otras formas de pensar la realidad y de leer el mundo. Se puede empezar por cuentos tradicionales y clásicos (como caperucita roja y el lobo “ecologista”, o Blancanieves y los siete enanitos “igualitarios que comparten el trabajo doméstico”, etc.), para ir

Sería interesante dedicar **tiempos para que el alumnado minoritario pueda leer y escribir en su lengua materna producciones diversas** (poesías, artículos, etc.).

En algunas ocasiones, **padres, madres, abuelos, abuelas, etc., podrían colaborar con el profesorado narrando leyendas originarias de su cultura** (u otros aspectos, como tradiciones y valores), acercándose además así al mundo escolar y potenciando el autoconcepto del alumnado de minorías.

Área de Lenguas extranjeras

En el *área de Lenguas extranjeras* se debe ir más allá de la adquisición de competencias lingüísticas, a fin de conocer las diferentes culturas que representan y de eliminar estereotipos sobre otros pueblos (Jordan, 1996, 52). En este sentido, se deben **tener más en cuenta contenidos de la cultura de origen del alumnado** en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. El profesorado debería manifestar un **reconocimiento explícito del bagaje cultural y lingüístico de dichos grupos y utilizar los esquemas culturales de cada niño y niña como punto de partida de su aprendizaje.**

Cabe pensar también la posibilidad de que alguna de las lenguas de origen del alumnado extranjero, por ejemplo el árabe o el bereber, pudiera formar parte de la **oferta educativa optativa para todos y todas** en algunos centros en el ciclo superior de educación primaria (como segunda lengua extranjera) y en la ESO. Frente a una “visión basada en la idea de que el mantenimiento y uso en los centros escolares de las lenguas inmigrantes –sin prestigio ni valor en el mercado lingüístico–, resulta incompatible con una integración exitosa y completa” (Martín y Mijares, 2007, 110) y desecha el reconocimiento del valor de las lenguas del alumnado²⁴ como señalan García Fernández y Moreno (2002), se podría tratar las lenguas del alumnado migrante como **lenguas extranjeras, integrándolas en el currículum ordinario como asignaturas optativas**, igualándolas a idiomas como el inglés, el francés o el alemán²⁵.

“Desde una perspectiva intercultural parece lógico que la diversidad lingüística y cultural se incorpore al currículum escolar para que los alumnos de las minorías vean reconocido y estimado lo que son y aportan a la escuela y para evitar el fracaso escolar y la exclusión. Las investigaciones sociolingüísticas indican que una condición necesaria para que la enseñanza de la lengua mayoritaria sea eficaz es que los alumnos pertenecientes a minorías hayan desarrollado un nivel de competencia lingüística determinado en su lengua materna. Esto además favorecería la comunicación en el ámbito de la familia y propiciaría una imagen positiva de sí mismo. En este sentido, se podría pensar en la posibilidad, nada traumática, de introducir lenguas como el árabe dentro de la oferta de lenguas

²⁴ En Cataluña se ha puesto en marcha un programa de ELCO bereber, pionero en España, que posibilita la enseñanza en la verdadera lengua materna de una parte de los niños y niñas de origen marroquí que viven en España y que no suelen utilizar el árabe clásico, lengua oficial que se enseña en Marruecos.

²⁵ Andalucía y Barcelona las han comenzado a ofrecer, aunque de forma experimental.

extranjeras para todos los alumnos en algunos centros. Esto, que ya es posible en educación primaria a partir de los diez años, no tendría más que consecuencias positivas en secundaria” (Besalú, 2002, 106).

ACTIVIDAD

Reflexiona sobre el siguiente análisis que hacen expertos y expertas en lingüística y sociología de la lengua, respecto al inglés como “herramienta de invasión cultural, con su monopolio de internet, el comercio internacional, la diseminación de la cultura del celuloide, y su papel en la ‘disneyficación’ de las culturas del mundo” (Macedo, Dendrinis y Gounari, 2005, 24):

“Igual que las políticas coloniales del pasado, la ideología neoliberal, con la globalización como su símbolo, continúa para promocionar políticas lingüísticas que lanzan al inglés como una ‘súper’ lengua que no sólo es inofensiva, sino que además debería ser adquirida por todas las sociedades que aspiran a la competitividad en el orden económico del mundo globalizado. Como consecuencia, muchos países, incluidas muchas naciones desarrolladas, promocionan con entusiasmo una campaña de enseñanza del inglés sin problemas, en la que los ciudadanos que optan por no aprender inglés se convierten en los responsables de su falta de avance. Dicho de otra manera, hoy en día, el inglés está relacionado con el éxito hasta tal punto que la adquisición del inglés se considera necesaria para reunir los requisitos de nuestra siempre más compleja sociedad tecnológica” (24)

Piensa también en las palabras del famoso pedagogo de la liberación, Paulo Freire (1985):

“Para que la invasión cultural triunfe, es esencial que los invadidos se convengan de su inferioridad intrínseca... Cuanto más se acentúe la invasión y los invadidos se alienen del espíritu de su propia cultura y de sí mismos, más querrán éstos ser como los invasores: caminar como ellos, hablar como ellos”.

A continuación, lee la siguiente reflexión de Marcel Courthiade, lingüista de referencia del lenguaje romanó y argumenta cómo harías una propuesta de inclusión de la lengua romanó en un centro educativo, tanto al claustro de profesorado como a la asociación de madres y padres del alumnado.

EL PAÍS, domingo 19 de agosto de 2007

REVISTA DE AGOSTO / 47

> EN POCAS PALABRAS

“El reto gitano es cultural, no social”

Marcel Courthiade, lingüista de referencia en lenguaje romanó, considera imprescindible que España recupere esta lengua

JOAN M. OLEAQUE, Valencia
La explosiva aparición de Madonna este verano en el macro-concierto *Live Earth* de Londres junto a Gogol Bordello, banda de *punk* gitano de Nueva York, dejó boquiabiertos a muchos. Y es que la diva cantó insólitamente en romanó, el lenguaje internacional de los gitanos. El enlace al vídeo de la actuación en Youtube se ha transmitido a través de jóvenes gitanos de todo el planeta hasta convertirse en una especie de símbolo. Muchos de ellos, entre el 20 y el 26 de agosto, se reunirán en Ohrid, Macedonia, en el Campamento de Verano de la Juventud Gitana, unas jornadas internacionales en las que el romanó será protagonista y el trabajo de Marcel Courthiade punto de referencia. A sus 53 años, este lingüista francés de ascendencia

griega y gitana, profesor de la Sección de Estudios del Romanó en el Instituto Nacional de Lenguas y Civilizaciones Orientales (Inalco) de París, es considerado el impulsor internacional del romanó estándar, una visión contemporánea de esta lengua que, respetando la gramática y la esencia, busca adaptarse a la diversidad de los tiempos y de la comunidad gitana.

Pregunta. ¿Qué se sabe del romanó?

Respuesta. Poco. No muchos saben que el romanó se declina y que se utiliza en la mayoría de países con presencia gitana. Tiene, por tanto, unos doce millones de usuarios potenciales en Europa (en España, más de 650.000). Se trata de una lengua neoinidia derivada del sánscrito. En España, prácticamente, ha desaparecido,

porque ha sido perseguido como lengua de diablos, de engaño para el cristiano. En otros países se insiste en que también pasó lo mismo, pero no fue comparable: incluso en Rumania, donde la esclavitud de gitanos se ha alargado 500 años, no se persiguió la lengua. En España el romanó quedó reducido a un resto llamado caló, una serie de palabras pronunciadas con gramática española que se mezcló con lenguaje marginal hasta derivar en jerga.

P. ¿Y por qué debe recuperarse?

R. Porque, sin la lengua propia, el gitano pierde su acervo cultural, y se ve condenado a seguir como una figura del área de ayuda social, que es lo que ha sido considerado desde hace décadas, y lo que da fuerza al racismo. Yo dividiría la historia del



Marcel Courthiade.

está bien visto serlo, que dura más o menos hasta la Revolución Francesa. Luego, hasta la Segunda Guerra Mundial, un racismo legal y científico, donde se busca explicación a ese racismo, y en la que el nazismo es el fin de un largo proceso con 500.000 gitanos asesinados. Después, llegará otro tipo de racismo, basado en la manipulación, en la negación de la cultura y la identidad, con trazas incluso humanitarias.

P. ¿Qué hacer?

R. Apostar por lo cultural es la clave para trasladar lo gitano al universo de lo identitario, es el gran reto. Hay que alejarlo del estigma habitual de miseria y marginalidad. Es necesario atender la tradición de un modo crítico, revisando la historia y la lengua, y después, reforzando el conocimiento actual de ambas.

racismo anti-gitano europeo en tres grandes etapas. Hay una primera gran época de racismo sin complejos en Europa, en la que

MÁS PROPUESTAS

Algunos **alumnos y alumnas de minorías podrían hacer de monitores y monitoras**, tanto en la enseñanza de su lengua materna (si se ofertase optativamente), como de otras segundas lenguas extranjeras (inglés, francés, etc.), que con frecuencia conocen tan bien.

Fomentar la **correspondencia regular entre estudiantes de escuelas de distintos países** del mundo que no sean siempre el inglés o el francés.

Área de Matemáticas

En el área de Matemáticas, hay que tener en cuenta que es la más parecida a las áreas que se trabajan en otras escuelas; que es un área que, a pesar de estar mediatizada por la lengua, tiene un lenguaje propio y universal. Un enfoque intercultural supone **favorecer la entrada de conocimientos y procedimientos matemáticos que aporta el alumnado de su experiencia en otras escuelas o incluso de fuera de la escuela**, reconociendo su valor y legitimándolo, para no discriminar a aquel alumnado cuya cultura familiar está más alejada de la cultura escolar.

Fioriti y Gorgorió (2006) exponen la investigación que llevaron a cabo para estudiar los problemas prácticos que resuelven los obreros y las obreras de la construcción, como componentes de una comunidad de práctica, en sus lugares de trabajo, con la finalidad de identificar el conocimiento geométrico, ya sea oculto o explícito, que usan para resolverlos y cómo lo relacionan con el conocimiento aprendido en la escuela, con la finalidad de contribuir al desarrollo de un **currículo más cercano a los intereses del alumnado, ayudar a dar significado a las actividades matemáticas y que el propio alumnado valoren su propio conocimiento situado en su contexto**. Si bien es cierto que las ideas del alumnado no constituyen en sí mismas conocimiento matemático, forman parte de la discusión para llegar a alcanzarlo.

Hemos de **indagar en el conocimiento matemático previo de nuestro alumnado** y crear situaciones de aprendizaje sugerentes que les animen a establecer conexiones entre lo que ya saben y la forma académica de expresarlo. Así podremos dotar de sentido a las ideas matemáticas abstractas, a través de la conexión con sus experiencias cotidianas, **vinculando las matemáticas de la vida real con las matemáticas escolares y aprendiendo matemáticas desde todos los puntos de vista posible, tanto formales como informales**.

Una perspectiva intercultural implica también reconocer e incorporar el conocimiento matemático asociado a toda cultura para asegurar la supervivencia de **diferentes modelos matemáticos que relativicen la unicidad de la matemática tecnológica occidental**. Pues toda persona sabe matemáticas de una forma o de otra: es habitual usar en nuestra vida cotidiana ecuaciones, proporciones, aproximaciones e incluso estimaciones aplicando ideas que vienen de la trigonometría, o que utilizemos aspectos que son tratados teóricamente en la estadística y la probabilidad, como la inferencia de un determinado suceso asumiendo una cierta hipótesis. Hemos de **poner énfasis, por tanto, en los caminos que cada persona utiliza para llegar a esa alfabetización matemática**, es decir, al conocimiento de los símbolos y las reglas para resolver problemas y comunicar ideas matemáticas (Giménez y otros, 2007).

Como dice Besalú (2002), para que se dé una enseñanza y aprendizaje intercultural, es necesario entender que son un **producto cultural, y por tanto falible, construido por personas a lo largo de la historia para resolver distintas necesidades sociales**. Por eso el estudio de la

historia matemática también proporciona una visión distinta a los y las estudiantes cuando toman conciencia de las luchas que se mantuvieron para llegar a asentar conceptos como, por ejemplo, las fracciones, los números negativos o los números irracionales.

En este contexto se plantea la **recuperación de la etnomatemática**²⁶ (D'Ambrosio, 1985), es decir, aquella que considera sus aspectos sociales y culturales, pues no existe "la" matemática, sino **diversas matemáticas producidas por distintos grupos culturales**, que han construido diferentes sistemas de numeración o distintas formas para los algoritmos (Gorgorió, Prat y Santesteban, 2006). Así, por ejemplo, la matemática oral practicada por los campesinos y campesinas del sur de Brasil está basada en otra lógica, que no es la de la matemática escolar (Knijnik, 2007, 72). La aritmética maya, de base 20, es completa, antecede en desarrollo al sistema de numeración arábigo y, a diferencia de éste, que tiene diez símbolos, el maya posee tres. El sistema de numeración babilonio es de base 60.

Se debe documentar e interpretar, por tanto, **otras historias de las matemáticas** en otras zonas del mundo, pero no sólo para celebrar la diversidad de culturas que han contribuido a la rica reserva global de ideas matemáticas, sino porque las matemáticas contextualizadas son un producto cultural, de innegable poder de resolución de situaciones problemáticas y de gran capacidad de identificación social. Es parte del pensamiento y del modo de concebir el mundo. No olvidemos que el pensamiento está mediado por las herramientas que la cultura en la que vivimos nos proporciona. Gorgorió, Prat y Santesteban (2006) relatan el caso de las dificultades de David en su clase de matemáticas debido a la diferente forma de resolver las divisiones en Ecuador y en España.

La reflexión del profesorado sobre las culturas de su alumnado les hace conscientes de la distancia entre su pensamiento matemático y el de dicho alumnado, origen de muchas dificultades en la clase de matemáticas. También les plantea un reto de creatividad didáctica: tratar de fundamentar los objetivos a lograr en teorías compatibles, metodologías participativas, y técnicas didácticas que incluyan, libros y otros recursos tomados de los artefactos culturales que tengan sentido en las culturas de todos ellos y ellas, no sólo de una cultura dominante (Gavarrete y otros, 2009).

De esta forma, como explica D'Ambrosio (2001), **todas las matemáticas** –incluyendo la académica, que se originó y desarrolló en Europa, habiendo recibido algunas contribuciones fundamentales de las civilizaciones india e islámica- **serían etnomatemáticas**, puesto que son producidas por grupos culturales diferentes. La "matemática" que conocemos no deja de ser una visión determinada, llevada e impuesta al resto del mundo debido, sobre todo, al predominio del modelo de ciencia y tecnología modernas globalizadas actualmente. Sin embargo, la etnomatemática del indígena amazónico sirve, es eficiente y adecuada para las cosas en aquel contexto cultural, en aquella sociedad. **Cada una es valiosa e importante en su contexto**. No debemos ignorarlas. Pretender que una sea más eficiente, más rigurosa, o incluso que sea mejor que la otra sacada fuera de su contexto, es una cuestión falsa y falsificadora. El dominio de ambas etnomatemáticas, y posiblemente de otras, el acceso a mayor número de instrumentos y de técnicas intelectuales, cuando son debidamente contextualizadas, obviamente ofrece mayores posibilidades de explicaciones, de entendimientos, de manejo de situaciones nuevas, de resolución de problemas.

²⁶ "Llamaremos etnomatemáticas a las matemáticas practicadas por grupos culturales identificables, tales como sociedades tribales nacionales, grupos de trabajo, niños de una cierta edad, clases profesionales, y así sucesivamente. Su identidad depende en gran medida de los focos de interés y de ciertos códigos y jergas no pertenecientes al reino de las matemáticas académicas" (D'Ambrosio, 1985, 16).

“La matemática, con su carácter de infalibilidad, de rigor, de precisión y puesto que es un instrumento esencial y poderoso en el mundo moderno, mantuvo su presencia afirmada excluyendo otras formas de pensamiento. En realidad, ser racional se identifica con dominar esta matemática” (D’Ambrosio, 2007, 99).

ACTIVIDAD

Recuperar las aportaciones de la ciencia no occidental y recuperar su importancia en la construcción del conocimiento actual. Valora la importancia de las siguientes aportaciones:

El sistema decimal surgió y se desarrolló en India entre la segunda y la sexta centurias; después fue utilizado por los matemáticos árabes. Las innovaciones matemáticas llegaron a Europa en el último cuarto del siglo X. Cuando una matemática moderna de Boston invoca un algoritmo para resolver un complejo problema computacional, tal vez no sea consciente de que está celebrando al matemático árabe Mohammad Ibn Musa-al-Khwarizmi, que vivió en la primera mitad del siglo IX. (La palabra algoritmo proviene del nombre Al-Khwarizmi.)

El término álgebra proviene de su célebre tratado: Al-Jabr wa-al Muqabalah de Al-Khwarizmi, uno de tantos pensadores no occidentales cuyos trabajos influyeron en el Renacimiento europeo y, más tarde, en la Ilustración y la Revolución Industrial.

El matemático hindú Aryabata desarrolló el concepto de seno en su trabajo clásico sobre astronomía y matemáticas en el año 499 d.C. Lo llamó por su nombre en sánscrito: jya-ardha (literalmente: "medio arco"). Este término, que inicialmente fue reducido en sánscrito al de jya, se transformó en el jiba árabe, y más tarde en el de jaib, que significa "bahía o caleta". En su Historia de las matemáticas, Howard Eves explica que hacia 1150 d.C. Gherardo de Cremona, en su versión al latín, tradujo jaib como sinus, palabra que corresponde a bahía o caleta. Éste es el origen del concepto moderno de seno.

MÁS PROPUESTAS

Hemos de **buscar situaciones cotidianas donde aplicar las matemáticas** y ofrecer ejemplos y proyectos que permitan a los y las estudiantes crear sentido a aquellas nociones abstractas que están aprendiendo. Esto implica reconocer que la institución escolar deslegitima o ignora en gran parte el bagaje cultural que los alumnos y alumnas han construido fuera de ella, lo que contribuye a corroborar el papel de selección social que se atribuye a las matemáticas. Algunos alumnos y alumnas pertenecientes a las minorías culturales poseen capacidades y estrategias matemáticas, pero se inhiben o las esconden por ser distintas de las sancionadas oficialmente. Trabajar interculturalmente significa estudiar los mosaicos de la Alhambra o conocer las maneras de contar y calcular de otras culturas, pero significa también saber qué matemáticas usa el carpintero, la pintora, el albañil o la agricultora.

Enseñar matemáticas en un contexto intercultural, abunda Besalú (2002), implica introducir en las clases la estadística y los porcentajes (cuya función es superior a las fracciones o las raíces cuadradas) y las representaciones gráficas de los fenómenos. Explorar y valorar los sistemas numéricos de otras culturas, pidiendo al alumnado de otros países que contribuyan con información de su propia experiencia cultural. Es necesario introducir aspectos de lógica y razonamiento; trabajar la situación espacial, direccionalidad y geometría: confección de planos, recorridos, confección de figuras poliédricas, reconocimiento de formas, etc.

Enseñarlas implica hacerlas próximas, **atender a su dimensión funcional, experimentar que sirven para solucionar problemas de la vida cotidiana**: desde marcar las líneas de una pista de baloncesto a gestionar la lista de la compra, desde hacer la declaración de la renta, hasta interpretar planos y mapas a escala. Cuando aparecen descubrimientos interesantes en la

prensa, o materiales divulgativos actuales, animar a los estudiantes a llevar recortes de periódico para discutirlos y trabajarlos en el aula.

Se puede orientar hacia un modelo curricular basado en la resolución de problemas que fomenten el uso de estrategias diversas, no el uso mecánico de un algoritmo, y que faciliten en su resolución la exteriorización de la cultura del alumno o alumna y su bagaje de conocimientos (Planas, 1999). Recurrir a problemas que tengan mucho soporte gráfico y poca letra, problemas de fácil resolución aritmética que permitan centrar el trabajo en el razonamiento y la comprensión lectora; enunciados de problemas referidos a situaciones y contextos diferentes. Incorporar experiencias cotidianas, mediante simulaciones, que les permitan poner en juego estrategias matemáticas cotidianas que puedan formalizar: desde montar físicamente un supermercado de otro país en un aula, para aprender conceptos como la relación entre cantidad y precio, hasta simular la realización de una “declaración de hacienda”, ligando la experiencia matemática al análisis del concepto de progresividad en el sistema fiscal.

Incluso **diseñar y construir ellos y ellas los propios problemas, proponiéndolos desde diferentes perspectivas y enfoques culturales**, y, si es posible, que admitan más de un resultado posible. Pero es clave que, en todo lo que se haga, tanto las tareas como las explicaciones del docente sobre los procedimientos de resolución, deben estar contextualizadas en situaciones de la vida cotidiana de los y las estudiantes, porque las personas aprendemos de manera contextualizada y la atribución de significado siempre tiene connotaciones culturales (Bruner, 1960; Vigotsky, 1978).

ACTIVIDAD

Las matemáticas de la vida (Fuente: Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2004)

La idea fundamental de esta estrategia es utilizar las matemáticas en aplicaciones de situaciones sociales cotidianas, con el objetivo final de que sirva a las personas con las que trabajamos como una herramienta para “leer” el mundo en el que viven de una manera más crítica y constructiva. No se trata, evidentemente, de aumentar los conocimientos matemáticos, sino de saber “leer” matemáticamente la realidad que les rodea (la compra, el precio de las cosas, un recibo, etc.); que las matemáticas sirvan para que las personas de diferentes culturas se enfrenten al mundo sin desconfianzas, desenvolviéndose con más autonomía y libertad, lo que aumentará su calidad de vida. El profesorado ayudará en las operaciones necesarias, si no hay ningún compañero o compañera que pueda hacerlo.

Desarrollo:

1. Damos un listado de productos alimenticios con el precio de mercado.
2. En grupos, seleccionamos los alimentos que consideran necesarios para hacer un menú semanal para cuatro personas.
3. Calcular, en grupo, el costo de ese menú semanal.
4. Hacer lo mismo con el gasto mensual, suponiendo el mismo costo para cada semana.
5. Teniendo en cuenta el gasto mensual en comida y el sueldo medio de un inmigrante, ver cuánto quedaría para los demás gastos mensuales.
6. Que el grupo distribuya ese resto del sueldo entre los demás gastos mensuales.
7. Que el grupo reflexione en torno a las siguientes cuestiones: ¿Qué otras cosas podría hacer y no hacen por falta de presupuesto?, ¿cuánto costaría eso que no se puede hacer?, ¿a qué tendrían que renunciar?, ¿cómo podríamos ahorrar?, ¿qué otras cosas se pueden hacer como alternativa?
8. Puesta en común de todos los grupos.

Área de Ciencias Sociales

La enseñanza de las Ciencias Sociales se ha caracterizado durante mucho tiempo por su etnocentrismo o eurocentrismo. Es decir, explicar y comprender el mundo a partir de Europa, como si ésta fuera el centro y eje del universo. Al igual que en la época medieval se quería poner a la Tierra como el centro del universo, Europa ha sido puesta en nuestro mundo occidental como centro y eje de la producción, comprensión y desarrollo de la historia, la geografía, la economía o el derecho.

Todo el currículum escolar, pero muy especialmente el de Ciencias Sociales, se ha elaborado desde la perspectiva del grupo mayoritario dominante en la sociedad (blancos, ricos, vencedores de las guerras) y a partir de la idea de sociedad culturalmente homogénea e integrada. Este hecho genera inevitablemente sentimientos de superioridad cultural entre unos alumnos y alumnas, privados de examinar críticamente su propia cultura y de conocer otras perspectivas, y sentimientos de inferioridad cultural en otros, que no ven reflejada su cultura o sólo de forma desvalorizada. Se suele transmitir la ideología de que el mundo se divide en sociedades portadoras de historia y sociedades sin historia: la historia somos nosotros, los otros son folclore; todos los progresos de la humanidad nos los atribuimos los occidentales, los otros parecen irremediabilmente destinados al “subdesarrollo” a causa de los condicionamientos físicos o mentales. Además, la historia que se enseña es la de los poderosos, la de las clases que han detentado el poder político y económico (Besalú, 2002, 91-92).

“En el área de ciencias sociales, tanto de primaria como de secundaria, no aparecen para nada las aportaciones de los trabajadores, ya que los libros de texto y las guías curriculares reflejan un mundo donde los políticos y los propietarios de las factorías y de los negocios hacen todo el trabajo. En un nivel implícito y subliminal al texto, este material docente hace alusiones irrelevantes a la vida de las clases trabajadoras. El estudio del pasado se reduce a un examen de la ‘vida de los ricos y de los famosos’” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 166).

Por eso, esta materia es crucial enfocarla desde una perspectiva intercultural. Podemos empezar por promover la **lectura crítica de las maneras en las que se habla de los “otros” en el libro de texto de la materia** y en otros ámbitos (medios de comunicación, conversaciones cotidianas, chistes, etc.): cómo se describen personas, grupos humanos, países, continentes (¿se generaliza y se estereotipa sobre los grupos?); ¿qué tipo de clasificaciones se realizan? (“inmigrante”-“extranjero”; “legal”-“ilegal”, “nosotros”-“ellos”) ¿Esas clasificaciones separan a las personas o les permiten identificar semejanzas? ¿En qué situaciones se presenta a las personas? ¿Quiénes son incluidos y quiénes no? Explorar con el alumnado las percepciones y juicios que tales descripciones nos ofrecen sobre los diferentes grupos humanos. Buscar que se **pongan “en la piel de los otros y de las otras”**, aplicando la “regla de la inversión” y tratando de sentir y vivir lo que ellos y ellas viven y sienten al sentirse clasificados y descritos de esa forma.

ACTIVIDAD

Haz una lectura crítica de la manera en que se tiende a hablar de lo que está pasando, por ejemplo, en Afganistán a partir de la viñeta de El Roto; en la que hace un “simil” de cómo se podría hablar desde la perspectiva de allí (prensa afgana) sobre lo que sucedería en España en una situación similar (el ejército afgano ha venido a “liberarnos” de la represión de los fanáticos “fundamentalistas cristianos radicales”). En la viñeta nos pone “en su lugar”, si se

aplicaran los mismos términos y calificaciones que solemos oír y leer en las noticias de aquí (España) al describir la situación que está sucediendo allí (Afganistán). Busca información sobre lo que está sucediendo en Afganistán desde una perspectiva más crítica en <http://www.rebellion.org/>



MÁS PROPUESTAS

- Invitar a la **reescritura de definiciones de conceptos relativos**: cultura, historia, comunidad, país desarrollado/subdesarrollado, central/periférico. Estos conceptos deben ser dinámicos, abiertos, situados, es decir, que se debe reconocer que varían según el punto de vista desde donde se escriben y, por lo tanto, deben ser flexibles.
- Ofrecer **otras perspectivas de los hechos históricos** que se enseñan. Buscar situaciones similares en diferentes culturas de manera que los contenidos se puedan aplicar a diferentes contextos (por ejemplo, la idea de imperio no sólo es romana, es también azteca, inca o maya).
- Ofrecer **ejemplos que procedan de otras culturas**. Por ejemplo, mostrar las maneras en las que las diferentes organizaciones humanas han sistematizado el tiempo a través de calendarios, relojes, etc.

- **Analizar los hechos y problemas actuales** (el periódico como herramienta escolar es imprescindible en este área, propuesto por Milani) contextualizándolos históricamente y analizando las causas que los producen.
- Introducir información sobre las culturas y formas de vida propias de las personas pertenecientes a grupos minoritarios y **sobre los procesos migratorios sus causas estructurales en las relaciones de explotación norte-sur.**
- Destacar los **intercambios y entrecruzamientos históricos**, generadores de mestizajes culturales en el tiempo, incluyendo los “encuentros” desiguales o disimétricos, que se traducen en diferentes formas de genocidio humano y cultural.
- **Romper el monopolio de la Geografía y de la Historia**, introduciendo el Derecho o la Economía para poder analizar la realidad de forma más comprensiva.
- **Estudiar los temas históricos** desde las distintas perspectivas de los sectores afectados (1492, las cruzadas, etc.), especialmente **desde la visión de los vencidos (especialmente de las vencidas)** y no de los vencedores.

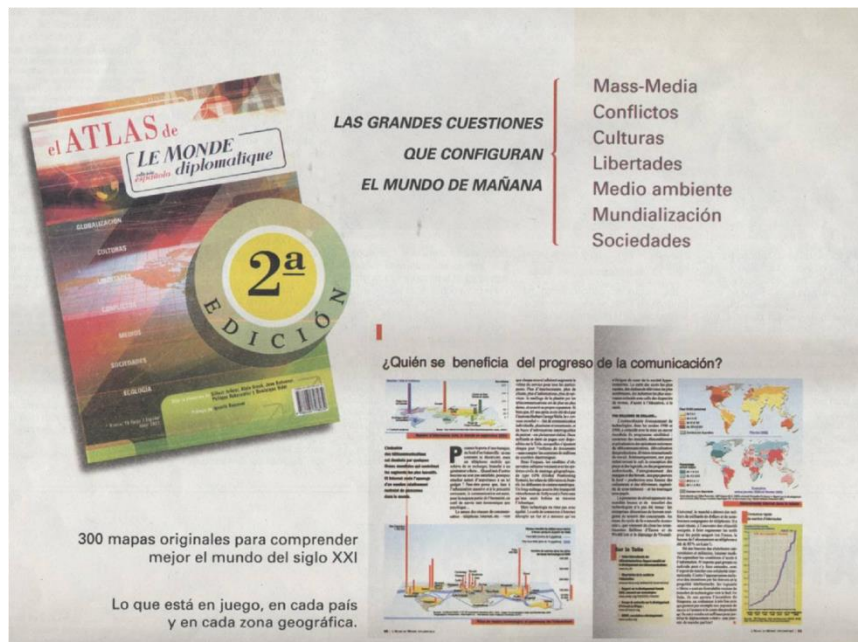
ACTIVIDAD

Investiga cuándo aparece y con qué criterios aparece la historia de África en los libros de texto. Busca textos o imágenes que demuestren que la historia de África se recoge en ellos más allá de aquellos momentos en que se relatan los orígenes del ser humano, en que los arqueólogos o arqueólogas “blancas” deciden investigar el pasado del ser humano, o cuando las potencias europeas conquistan y explotan su territorio, o cuando la población africana crea sus propias naciones y estados, a imagen y semejanza de los imperios coloniales que ocuparon sus territorios (Sáez Ortega, 2002). Escribe, a continuación, una historia del mundo como si el grupo fuera natural de África.

MÁS PROPUESTAS

- **Evaluar las imágenes** que acompañan los textos. Los mapas, las ilustraciones (fotos, dibujos, viñetas) que representan a las personas y a los grupos humanos. Explorar con los jóvenes las percepciones que surgen de estas ilustraciones y los mensajes que transmiten, si mantienen o muestra una visión etnocéntrica. En caso necesario, proporcionar o construir nuevas imágenes que acompañen los conceptos (personas de distintos lugares, oficios).
- **Incluir en la presentación de cada momento histórico la pregunta por las personas empobrecidas y marginadas**, es decir, por quienes padecen de modo directo las consecuencias de la desigualdad y la injusticia, investigando y destacando las causas de esta desigualdad y los responsables de la misma.
- Señalar los **hitos que en cada civilización o coyuntura histórica han supuesto un punto de inflexión, en sentido positivo, en el largo camino hacia el reconocimiento de la igualdad en la diferencia**: por ejemplo, la lucha por la emancipación de los seres humanos esclavizados, la difusión social de las ideas pacifistas y el movimiento de objeción de conciencia al servicio militar, el movimiento feminista o el ecologista, etc.
- Utilizar **mapas temáticos** de demografía, de lenguas, de migraciones, de reparto del poder, de riqueza, etc., que permitan analizar las relaciones estructuralmente injustas Norte-Sur,

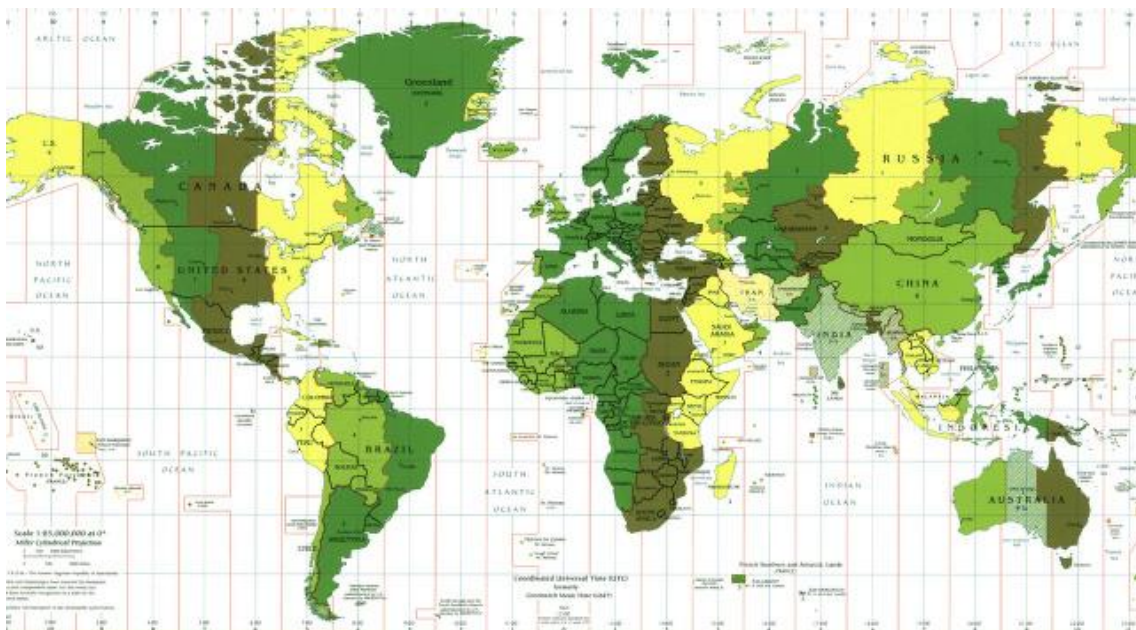
que faciliten el romper la visión de la migración como una “invasión”, que expliquen dónde se sitúan los centros de control y de poder y quiénes son los grupos o clases sociales que los detentan, etc. Mapas temáticos de este tipo los publica periódicamente *Le Monde Diplomatique*.



Uno de los Atlas de Le Monde Diplomatique

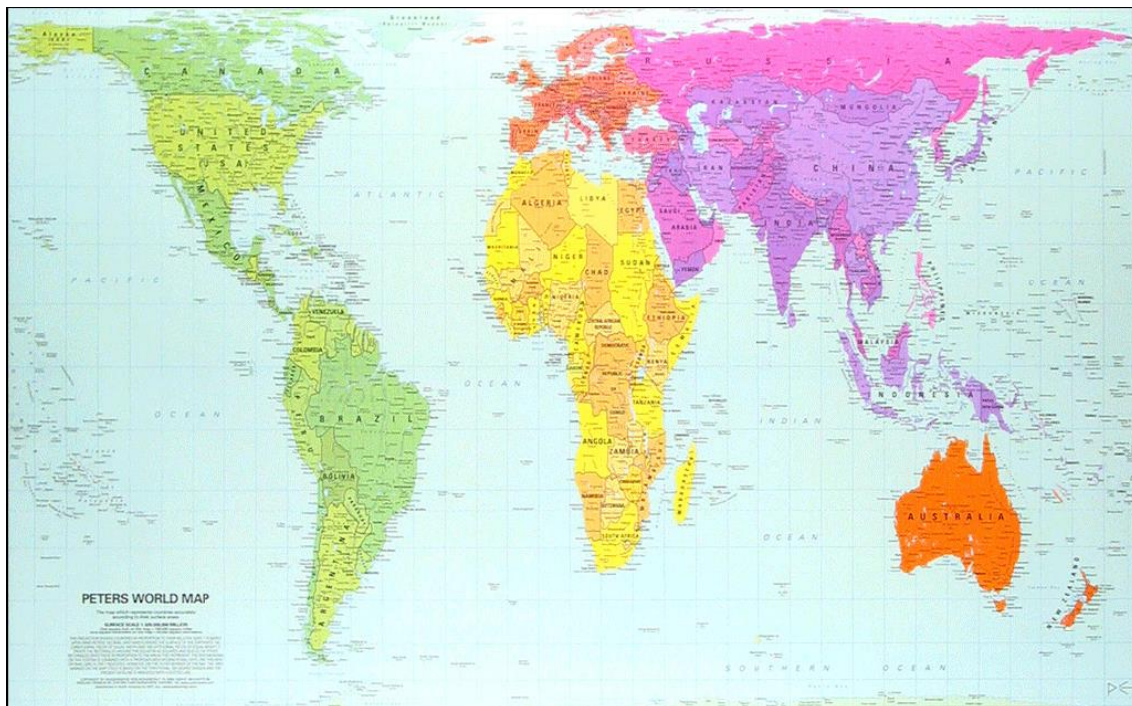
ACTIVIDAD

Trata de analizar y cuestionar la visión eurocéntrica del mapa de Mercator frente al de Peters. ¿Crees que el mapa de Mercator refleja, directa o implícitamente, una imagen favorable de "nosotros"?



Mapa Mercator (siglo XVI)

Los mapas con esta proyección se utilizaron en la época colonial con gran éxito. La proyección de Mercator tiende a centrar el mundo en Europa y distorsiona el tamaño relativo de las masas continentales, inflando las zonas del norte a costa de las regiones ecuatoriales. La proyección de Mercator data de 1569 y aunque es bastante exacta en su zona central, genera deformaciones en materia de tamaño a medida que se aleja de la línea del Ecuador: Groenlandia parece ser del mismo tamaño que el continente africano, cuando éste es catorce veces más grande. Como esta proyección tiene una distorsión creciente a medida que se acerca a los polos, la solución fue cortar la zona Antártica del mapa, con lo que el Hemisferio Septentrional aparece mucho más grande de lo que es en realidad. Si te fijas en un planisferio verás que el paralelo 0 del Ecuador no se encuentra en la mitad del mapa, sino bastante más abajo, con lo cual el Hemisferio Norte aparece magnificado y agigantado.



Proyección de Peters

Esta proyección de Peters, está más acorde con las masas continentales, aunque presenta otras deformaciones. Observa estos dos mapas y compara la imagen de Europa y de África. Ahora, habiendo otras proyecciones (polares, ecuatoriales, oblicuas) y después de las navegaciones de Scott por el polo que comprobaron la inutilidad del mapa de Mercator ¿por qué esta sigue siendo la más extensamente conocida y reproducida para representar el globo? El mapa se usa en todas las latitudes, tanto en los países “agigantados” como en los países “disminuidos”. Es cuanto menos llamativo que en tiempos de imágenes satelitales y *Google Earth*, nuestra representación del mundo siga estando determinada desde el siglo XVI.

MÁS PROPUESTAS

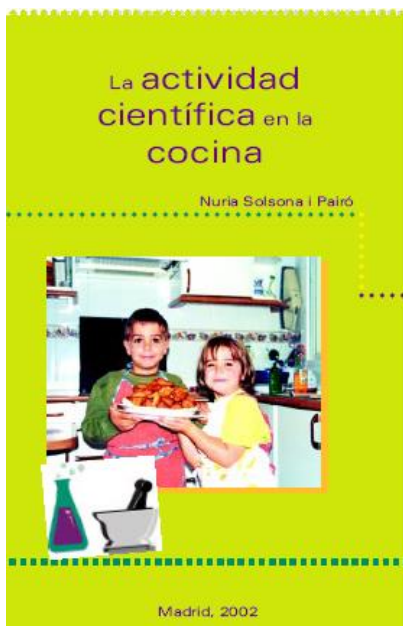
- **Promover compromisos activos** sobre las realidades analizadas en el pasado y en el presente: realizar guiones dramáticos, en forma de relatos, juicios simbólicos, etc., sobre el significado de una época histórica o de un período o situación económica, desde la perspectiva de la paz, la justicia social y la solidaridad.

- Incorporar al desarrollo de la clase diversas **acciones solidarias** que tengan que ver con el trabajo en el aula: por ejemplo, un recorrido por los monumentos de la ciudad, poniendo en evidencia la realidad que se oculta detrás de cada escultura dedicada a algún héroe militar o político, para después realizar una campaña que presente una alternativa a la geografía del poder recogida en los enclaves más relevantes del municipio correspondiente.

Área de Ciencias de la Naturaleza

Uno de los elementos cruciales en esta área es **recuperar la importancia de las aportaciones de la ciencia no occidental al conocimiento contemporáneo**. En el mundo del año 1000, la alta tecnología incluía el papel, la imprenta²⁷, el arco, la pólvora, la suspensión de puentes con cadenas de acero, el papalote, la brújula magnética y la rueda de molino. Todos estos instrumentos eran comunes en China -y prácticamente desconocidos en otras partes del mundo-.

En el área de Ciencias de la Naturaleza **tener en cuenta realmente los conocimientos previos**, las preocupaciones y vivencias cotidianas de todo el alumnado y de su entorno, incorporando los aspectos científicos de la agricultura, de la cocina, de las máquinas y de los distintos trabajos, de las enfermedades y de las noticias, así como los problemas de la vida real.



Así, por ejemplo, Nuria Solsona (2002) elaboró un material titulado *La actividad científica en la cocina*, para primaria y *La química de la cocina*, para secundaria, en el que, con motivo de revalorizar algunos saberes “tradicionalmente atribuidos” a las mujeres, en concreto el conocimiento doméstico, rescataba que éste conocimiento imprescindible para la vida humana y para el mantenimiento de la especie, incluye una gran cantidad de conocimientos científicos, propios del mundo de las ciencias de la naturaleza y de la química.

Eliminar los estereotipos de los materiales curriculares, tener **sensibilidad cultural** (en los experimentos de biología, por ejemplo, o en la educación sexual) y **contrarrestar el racismo**, que tiene su base en determinadas teorías científicas.

Ibáñez y Marco (1996) proponen recuperar las aportaciones de las mujeres al mundo de la ciencia; **evitar una visión fixista y únicamente metodológica**, aproximándonos a la dificultad que envuelven los descubrimientos; **abordar problemas científicos que afectan a culturas diferentes**; romper el análisis etnocéntrico de los países industrializados sobre determinados problemas de interés mundial (por ejemplo, los recursos

²⁷ La tecnología de la imprenta es un logro que debe atribuirse enteramente a la cultura china. Pero el contenido provino de otro lugar: el primer libro impreso fue un tratado hindú en sánscrito, traducido al chino por un hombre de origen medio turco. El libro, *Vajracchedika Prajnāparamitasūtra* (que a veces se refiere como "El diamante sutra"), es un viejo tratado de budismo. Fue vertido del sánscrito al chino en el siglo V por Kumarajiva, un académico de origen medio hindú y medio turco que vivió en la parte oriental de Turkistán llamada Kucha, y que más tarde emigró a China. Su primera impresión data de cuatro siglos después en 468 d.C.

energéticos, introduciendo otras perspectivas como el decrecimiento –Taibo, 2010; Díez Gutiérrez, 2010-).

Prestar atención a los problemas sanitarios, de alimentación, de transporte, de erosión, energéticos, etc., tal como se producen y se ven en distintas partes del mundo.

ACTIVIDAD

Analiza la siguiente propuesta en el área de ciencias de la naturaleza. Propón tú otra similar que tenga en cuenta también diferentes perspectivas y otros puntos de vista habitualmente no tratados.

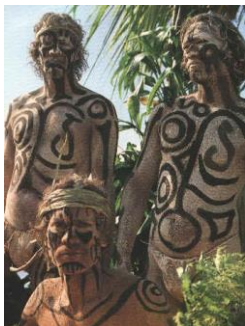
Tema de ciencias de la naturaleza tratados desde la perspectiva multicultural: ¿Cómo dotar de energía a una aldea hindú?

(Adaptado del Proyecto SATIS 16-19, 1990, unidad n° 20).

- **Características de la aldea:** Khandia es uno de los 560.000 pueblos de la India que vive en el límite de la miseria. Khandia se encuentra en el noroeste de la India, en una zona interior. Tiene una población de 900 personas que viven principalmente de la agricultura (arroz, trigo, algodón...) y de algunos animales domésticos (búfalos, vacas, ovejas y cabras).
- Uno de los principales problemas de estos pueblos es la falta de recursos energéticos. La demanda de energía no es muy alta pero sin energía la vida no es posible.
- En muchos pueblos el principal recurso energético es la madera pero, con tanta gente recogiendo madera, los bosques están desapareciendo y el medio ambiente está sufriendo las consecuencias. Por otra parte, estos poblados tienen una demanda energética relativamente baja y su electrificación sería costosa y no merecería la pena.
- **Necesidades energéticas de Khandia**
 - - Cocinar
 - - Luz (25 KW son suficientes para todo el poblado)
 - - Irrigación de campos (se requieren 4 bombas de agua y cada una gasta 5 KW)
 - - Entretenimiento (T.V., radio) y educación (0,5 KW para el centro comunitario)
 - - Salud (destilador de agua, refrigerador...)
- Estos primeros datos pueden provocar una reflexión en los alumnos y alumnas:
- **1.-** Las necesidades de esta aldea son las básicas. ¿Son tus necesidades energéticas básicas?
- **2.-** ¿Qué fuentes de información están a tu alcance sobre la India y sus habitantes?
- Después se les anima a buscar algunas alternativas energéticas:

- Posibles soluciones energéticas
- **Biogas:** Se produce por la descomposición de la materia orgánica, y está formado fundamentalmente por metano. El biogas puede producirse a partir de estiércol o bien a partir de otros desechos agrícolas. (1 centímetro cúbico de biogas genera 1, 25 KW, lo suficiente para cocinar el alimento de 10 personas por día).
- **Biomasa como combustible:** Se trata de usar madera y otras plantas (biomasa) como si fuese combustible. La energía podría ser utilizada para accionar un generador de 25 KW. Se necesitarían 50 kg de leña diarios. Al año se consumiría 1 hectárea de bosque de árboles de rápido crecimiento.
- **Energía solar:** Las células solares fotovoltaicas pueden generar electricidad. El sistema es caro y económicamente no es posible generar más de 1 KW por este método.
- Finalmente se les pide que tomen postura después de reflexionar sobre los datos aportados arriba:
- 3.- Considerando las necesidades energéticas de Khandia, y teniendo en cuenta que el Panchayat (asamblea del pueblo) ha decidido que el sistema sea autosostenido, ¿qué recurso energético sería el más adecuado? Haz un proyecto para introducir ese plan energético en la aldea. Ten en cuenta lo siguiente:
- *La solución de los expertos y las expertas:* Los expertos y las expertas optan por la planta de biogas. La planta podría producir 85 cm³ de gas por día. Además produce un residuo orgánico que es un buen fertilizador. Se incrementa la producción agrícola y se evita la tala de numerosas hectáreas de árboles. Sólo se requiere un pequeño coste en madera o fuel para accionar el generador.
- Con el criterio que has podido hacerte sobre el caso contesta ahora a las siguientes preguntas:
- 4.- ¿Cuántos KW suponen esta cantidad de gas una vez que pasen por el generador? ¿Cubre las necesidades de la aldea?
- 5.- Este es el plan de los expertos locales. ¿Está de acuerdo con tu plan energético? ¿Te sorprenden alguna de sus recomendaciones? ¿Qué problemas crees que pueden presentarse cuando se instale? ¿Cómo puede verse afectada la vida de la gente de Khandia por esta forma de generar energía?

Área de Educación Plástica y Visual



En educación plástica y visual, podemos conocer y **acercarnos a la producción artística de otros países y culturas**, adentrarnos en la influencia de distintas culturas y corrientes artísticas que han iluminado la obra de los grandes artistas.



Jacob Lawrence (1917-2000)

Pero también la utilización del análisis del lenguaje icónico, nos permitirá, por ejemplo, **descubrir y analizar las imágenes de la publicidad, de la televisión o los periódicos, el cómic²⁸, los videojuegos**, etc., reflexionando sobre la realidad que nos ofrecen y el papel que cumplen en mantener los estereotipos y potenciar una visión xenófoba de las “otras” personas diferentes a “nosotros y nosotras”.

²⁸ *Allá vamos, otra vez*, es un cómic, con texto e ilustraciones de Oren Ginzburg, publicado por Survival International, 2006 (48 págs.), que brinda un acercamiento radicalmente nuevo a la cuestión del "desarrollo" y su impacto sobre los pueblos indígenas, utilizando hermosas ilustraciones y un humor mordaz para transmitir su mensaje, cuestiona las actuales políticas de desarrollo y enfatiza lo destructivas que éstas pueden ser para los pueblos indígenas y tribales. Otro cómic, *What? Me? A racist?*, con texto e ilustraciones de Sergio Salma y Mauricet, publicado por la Comisión Europea, 1998 (31 págs.) es un folleto diseñado para ser utilizado por educadores como herramienta para abordar el tema del racismo con adolescentes y jóvenes.

ACTIVIDAD

Utilizando el siguiente análisis realizado por Arturo Arnalte, en el periódico *Diario 16*, el 12 de febrero de 1996, investiga si las conclusiones a las que llega él se podrían aplicar actualmente a la mayoría de los cómics que conoces.

Feos, brutos y caníbales. Estereotipos de la imagen del negro en los cómics y publicaciones infantiles en España

Feos, caníbales, brutos, torpes, agresivos, incultos y sexualmente superdotados. Así son los negros. O al menos esa es la imagen que transmiten los cómics y los tebeos. Un estereotipo que se cuela en nuestro subconsciente desde la infancia y que se repite de forma sistemática tanto en las publicaciones infantiles que acompañan a la prensa los fines de semana, como en las revistas de cómics más vendidos o las ilustraciones de libros para niños.

Los personajes de la Rue del Percebe, Zipi y Zape, Mortadelo y Filemón, Súper-López, el viejo T.B.O., el clásico Tintín en el Congo e historias más recientes del cómic, tanto convencional como underground, retratan al negro como un ser deforme. Sus labios abultados le cubren la mitad del rostro hasta hacerle casi irreconocible como humano. Su parecido con los monos es obvio. (...). La mayor parte de los negros lleva la nariz atravesada por un palo o una anilla, se recoge el pelo con un hueso y se viste con un taparrabos, pendientes y pulseras. Igual da que se trate de un músico, de un marino o de un deportista, que esté en la selva o en la ciudad. El negro va casi siempre semidesnudo. Y más le vale, porque cuando trata de vestirse a la occidental, lleva como mucho sólo fragmentos de nuestra indumentaria que destacan por su incongruencia, un mero afán grotesco de copiarnos cuando a su taparrabos añade un sombrero de copa, una corbata y los puños de una camisa. (...)

Semejante fealdad natural va, como no podía ser de otra manera, acompañada de una inteligencia cuando menos poco privilegiada. A los pobres se les nota su cortedad en cuanto abren la boca. En vez de recurrir al teléfono, aporrean el tam-tam para comunicarse con los suyos y, por supuesto, no saben hablar. No importa en qué idioma, no saben hablar. Construyen las frases como los indios en las viejas películas del Far West.

(...) Lo que más les gusta comer a los negros son los blancos. De todos los clichés, el más afortunado, el que más se resiste al paso del tiempo, suponemos que para satisfacción estremecida del lector, es el del grupo de negros que se relame mientras en la olla cuecen a un pobre blanco atado de pies y manos. Los salvajes, siempre negros, echan sal al caldo, avivan el fuego, remueven la salsa con el cucharón o pelan patatas mientras hacen jugos gástricos cantando alrededor de la hoguera. Caníbales hay que, para atraer la caza, montan una clínica de adelgazamiento para blancas gordas.

No todos los negros son malos, ojo. Los hay buenos. En realidad hay dos tipos de negros: los buenos y los malos. Los buenos son los que se dejan enseñar el catecismo, los que trabajan para nosotros cultivando los campos de algodón, los cafetales y la caña de azúcar. Los vemos en las etiquetas de algunas marcas de pantalones vaqueros, en la envoltura del Cola Cao y los sobres del azúcar. Es también bueno el negrito Babali que a todo lo que ordena el señor Morsilón en el viejo T.B.O. contesta con un «Sí, amito», como bueno es el bravo Batán que en los tebeos de la época de Franco hace guardia «como una estatua de ébano»

mientras duermen los blancos. Buenos son los negros que llevan en silla de mano o en palanquín a los blancos por la selva, e incluso por la ciudad si se tercia, y hasta gritan «Viva Tintín». Como buenos son, por último, los que se visten de botones - ese traje occidental sí les sienta bien- y anuncian un buen servicio de repostería. En definitiva, el negro bueno no tiene e paros en trabajar como un negro. E incluso aceptamos que destaquen en la música, el deporte y el «show business». Las actividades que adornan a los negros no son competitivas, sino complementarias. Queremos que hagan el trabajo duro y les dejamos destacar en el ámbito recreativo y lúdico. Suyo es el ocio, pero nuestro es el negocio. A nosotros nos toca la dura labor de inventar, construir y enarbolar la antorcha del progreso. A nosotros a fin de cuentas, nos corresponde el ámbito de la historia. Los negros no tienen historia, se agotan en la reiteración del presente, son sólo parte del paisaje. (...)

Cuatrocientos años de esclavización del negro en América (...) y más de cien años de colonialismo en África son responsables de una ideología de superioridad racial que se cuela por la representación iconográfica en la que mamaos desde la más tierna infancia las reglas no escritas, a veces ni siquiera habladas, de la jerarquía natural de los seres humanos.

ACTIVIDAD

Comenta la siguiente fotografía utilizando el análisis que nos ofrece <http://www.edualter.org> Fíjate especialmente en la percepción que induce la misma y las connotaciones visuales que conlleva.

La fotografía está dividida en dos partes: la superior, en la que están situadas las personas dentro del coche y la inferior, donde puede observarse a los niños que corren. Los primeros personajes miran y fotografían a los segundos. Por otro lado, los niños intentan alcanzar el coche corriendo detrás de éste.



Fuente: *El País Semanal* (9 de julio de 1995)

¿Crees que en esta fotografía se observa una situación de superioridad-inferioridad entre los personajes? ¿Por qué? Fíjate que la foto está tomada desde el punto de vista del turista (desde el jeep), lo cual supone una toma en picado que acentúa el nivel “superior” en el que se encuentran los turistas blancos en relación con los niños negros. Dichos turistas blancos van

todos sentados, salvo el hombre negro, que podría ser un guía, el cual, aunque viaja en el coche, está de pie. El sendero que hay tras los niños nos indica el largo camino que éstos han tenido que correr, y sus caras reflejan el cansancio y la angustia por alcanzar el coche, pareciendo esperar algo de los pasajeros. La niña blanca los mira (en picado) con gesto relajado, al tiempo que con cierto recelo (por la posición de su cuerpo, girada hacia el interior del vehículo, en un gesto defensivo).

Fíjate también en la diferencia en el vestir: mientras que la niña blanca lleva ropa pulcra, colores claros (camiseta blanca con el dibujo de un faraón egipcio en rojo y azul, lo que da claramente a entender que es una turista) y algunos abalorios como pulsera, horquilla y pendientes; en los niños negros predominan las ropas oscuras, desaliñadas y la ausencia de adornos. Esto nos lleva al contraste entre blancos/ricos frente a negros/pobres y el poder económico de aquellos sobre estos.

La frase "Safari fotográfico" juega también un papel importante, ya que nos informa de la actividad de los turistas. Estos no sólo fotografían animales (como ocurre habitualmente en los safaris) sino también parece que fotografían a los niños negros como si de un "safari humano" se tratara, siendo ésta una comparación bastante gráfica y sugerente. Por otra parte, tampoco hay que olvidar el contexto en el que está situada la fotografía. En este caso al leer el artículo vemos que se hace una crítica a este tipo de turismo, e incluso el texto "safari fotográfico" puede tener una intencionalidad irónica.

MÁS PROPUESTAS

También se puede utilizar el **cine para reflexionar sobre el proceso de la migración y la interculturalidad**. El cine ha comenzado a relatar la situación de las personas migrantes, sus problemas, sus dificultades de integración y las trabas administrativas y personales que sufren. Así *Las cartas de Alou*, 1990, de Montxo Armendáriz, narra el periplo de un joven senegalés por la península en precarias condiciones laborales. *Bwana*, 1995, de Imanol Uribe, que es una reflexión sobre la xenofobia y el racismo encarnados en una familia española, sus miedos y sus frustraciones hacia un emigrante subsahariano que acaba de llegar en patera. En 1996, Felipe Vega realizó *El techo del mundo*, basada en un relato de Julio Llamazares, sobre la amnesia de un español integrado en Suiza, al que se le despiertan instintos racistas.

En 1999, Iciar Bollain realizó *Flores de otro mundo*. Es, posiblemente, la película en la que el problema de la mujer inmigrante, se ve con mayor realismo, sobre todo en lo que se refiere al poder masculino en las relaciones –incluida la violencia de género– y a las dificultades de ser aceptadas sus diferencias por la cultura tradicional. En el 2002, Chus Gutiérrez, relata una historia de amistad y amor con el conflicto social de la emigración de fondo, en la que se vive un mundo pluriétnico fruto de sucesivas migraciones, unos que acaban de llegar, otros que llegaron hace ya varios años y algunos de ellos que han vuelto a su tierra de origen y parecen haber perdido la memoria de su tiempo de exilio. En el aire se respira el miedo, el miedo al otro, el miedo a la diferencia. El argumento se centra en los problemas de los inmigrantes sin papeles que trabajan a destajo en la recogida del tomate en la costa almeriense. En realidad, el núcleo climático del film se inspira en los sucesos del pueblo de El Ejido. En 2005, Pedro Pérez Rosado realizó *Agua con sal*, en la que dos mujeres también, una emigrante y otra española, trabajadoras marginales e ilegales luchan por sobrevivir en un ambiente hostil.

La película *Un franco 14 pesetas*, de Carlos Iglesias en 2006, muestra una perspectiva interesante de la emigración española vista desde allá, donde se muestra cómo sólo la mitad de los españoles y las españolas que emigraron a Europa en los sesenta lo hicieron con contrato y de forma legal, potenciada por el régimen franquista que quería así aliviar la tensión social que provocaban en España el desempleo y la pobreza. Narra las aventuras de dos españolitos que emigraron a suiza en busca de trabajo y fortuna. En ella se puede apreciar el sentimiento de ilusión y miedo, todo entremezclado, que viven los protagonistas cuando llegan a su destino, los problemas que tienen con el idioma, las costumbres, la forma de vida, etc. También podemos ver las diferentes maneras que tienen cada uno de los dos protagonistas para integrarse en la nueva forma de vida, uno con miras a quedarse allí y el otro con el deseo de volver algún día a España. Es un retrato crudo de la emigración española. Refleja verazmente la problemática de la emigración en esa época, no tan distinta a la de ahora.

Chus Gutiérrez realizó en 2008 *Retorno a Hansala*, que narra la historia de Martín, un empresario funerario con problemas económicos, que entra en contacto con Leila, una joven inmigrante que trata de repatriar el cadáver de su hermano. La película *14 kilómetros* (2007), de Gerardo Olivares, cuyo nombre le viene de la distancia que separa África de Europa, describe la barrera que aleja los sueños de millones de africanos que piensan en España, Francia u otro país occidental, como la única alternativa para huir del hambre y de la miseria. *Hiyab* (2005), cortometraje de Xavi Salas, donde se reflexiona sobre los hiyabs de la población de acogida que pasan desapercibidos.

Entre las películas extranjeras se destaca *Pan y Rosas* (2000) de Kean Loach, que narra la vida de inmigrantes mexicanas que trabajan como limpiadoras en Los Ángeles y cómo se organizan para luchar contra la explotación que sufren. La clásica *American History X* sobre el racismo y los grupos neonazis que describe la actitud de los jóvenes neonazis y las causas que les llevan a convertirse en *skinheads*. La película *In this world* (2002) de Michael Winterbottom cuenta el viaje de migración de dos jóvenes primos afganos, poniendo sus vidas en manos de las mafias traficantes de personas. *Quiero ser como Beckham* (2002) de Gurinder Chadha se centra en la historia de una adolescente londinense de origen indio que quiere jugar al fútbol. *Crash (Colisión)* de Paul Haggis (2004) es un intenso drama que retrata sin tapujos los conflictos interculturales y el racismo, junto con sus consecuencias, reflejando que todos y todas podemos ser víctimas y también agresores, aprovechando las ventajas que nos puedan dar nuestras diferencias cuando se usan de forma racista. *Los tres entierros de Melquiades Estrada* (2005), de Tommy Lee Jones, es una reflexión sobre la frontera mexicana de EEUU, un muro doloroso en el que la muerte y la corrupción son las claves fundamentales. *Ghosts* de Nick Broomfield (2006), película basada en hechos reales, relata la muerte por ahogamiento de veintitrés inmigrantes ilegales chinos en la costa norte de Inglaterra mientras trabajaban recogiendo marisco. Una de las pocas supervivientes de esta tragedia, Ai Qin, protagoniza personalmente el relato de su viaje desde China hasta Inglaterra y las difíciles condiciones laborales que tiene que afrontar para tratar de conseguir una vida mejor para su hijo. Proporciona claves para reflexionar sobre el fenómeno de la inmigración como la nueva esclavitud del s. XX. *Trafficombo* de Pedro Andrade (2006), mediante una combinación del género documental con la ficción, proporciona claves para analizar y comprender las circunstancias en las que se desarrollan las migraciones, aportando una perspectiva nueva y distinta sobre el fenómeno y, por encima de todo, sobre las personas implicadas en él: las circunstancias en las que se desarrollan las migraciones, la incertidumbre y el riesgo que asumen los protagonistas, la manipulación y la despersonalización de que son objeto, las implicaciones afectivas, familiares y económicas de su partida, y las transformaciones sociales y culturales que provoca en el país de origen una emigración masiva como la que sufre en estos momentos Ecuador. *En un mundo libre* (2007), película dirigida por Ken Loach, vuelve a abordar el tema de la inmigración pero desde la precariedad laboral.

Pero quizá sea *Bailando con Lobos*, que obtuvo un total de 7 estatuillas en la ceremonia de entrega de los Oscars correspondientes al año 1990, entre ellos al de mejor película, mejor director (Kevin Costner) y mejor guión (Michael Blake), la película que es una muestra clara de cómo construir un discurso desde el punto de vista de los de abajo (tan poco habitual), al introducir el "punto de vista de los otros y las otras" que habitualmente están excluidos y excluidas. En 1860, época de la colonización americana en tierras indias, el soldado del ejército de la unión John J. Dunbar (Kevin Costner) contactará con los sioux. Dunbar comenzará a sentirse atraído y admirado por las costumbres y cultura de los sioux, quienes le conocen por el apodo de "Bailando con lobos" y se irá introduciendo en su cultura y sus formas de vida, hasta convertirse en un "traidor" para los colonizadores.

ACTIVIDAD

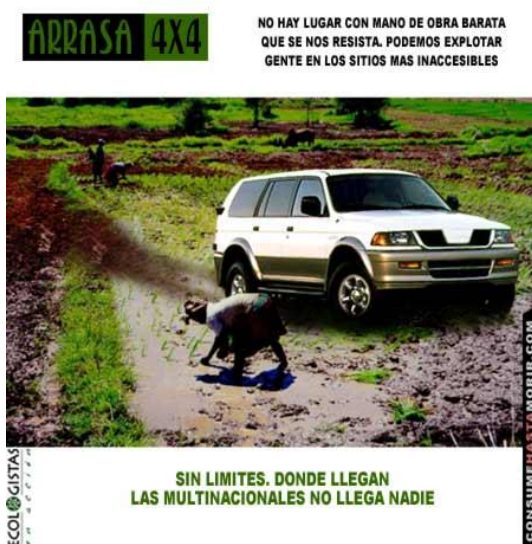
Analiza la imagen que aparece del mundo gitano en las películas en las que intervienen de alguna forma o que tratan expresamente el mundo gitano. Puedes utilizar *El tiempo de los gitanos* y *Gato negro, gato blanco* de Emil Kusturica; *Lola Vende Cá* de Llorenç Soler (2000) y *Gypsy Caravan* de Jasmine Dellal (2007). Una vez que las hayas visto, "tabula" los resultados en la siguiente tabla, estableciendo el porcentaje de veces que se produce de cada aspecto. Finalmente intenta representarlo en gráficos de porcentajes explicando por escrito su posible interpretación.

FICHA DE TRABAJO "ANÁLISIS CINEMATográfico"

FICHA TÉCNICA			
Título			
Dirección			
Año			
Guión			
Intérpretes			
Duración			
Sinopsis			
ANÁLISIS			
	Sí	No	¿?
La imagen presentada del mundo gitano es estereotipante			
Se ofrecen datos sobre su lengua			
Se presentan sus costumbres de una forma positiva			
Se reflexiona sobre la marginación que vive este pueblo			
Se analizan las políticas de integración y los conflictos derivados de las mismas			
Se cuestionan los prejuicios existentes			

Se explicita el racismo de las sociedades mayoritarias			
Se presenta las modificaciones de sus actividades habituales y su proceso de integración			
Se ofrecen conceptos e información clara del mundo gitano			
OBSERVACIONES PERSONALES			

MÁS PROPUESTAS



No sólo el análisis, sino la **producción fotográfica y de vídeo** –crear “contranuncios” como los propuestos por *Ecologistas en Acción*, en la página web consumehasta morir.com, puede ser un buen momento para incorporar la perspectiva intercultural.

Como este mismo colectivo se presenta, “Consume Hasta Morir” es una reflexión sobre la sociedad de consumo en la que vivimos, utilizando uno de sus propios instrumentos, la publicidad, para mostrar hasta qué punto se puede “morir consumiendo”. El equipo de esta iniciativa elabora contrapublicidad gráfica y audiovisual, escribe textos, imparte talleres o participa en procesos de creación colectiva junto a otros colectivos sociales.

La contrapublicidad ofrece un acercamiento educativo al lenguaje del consumo, ese idioma de las cosas que nos rodean. Al extraer de su contexto habitual un anuncio publicitario (una estudiada narrativa a través de símbolos, imágenes y eslóganes) se despliegan las distintas estrategias comerciales que lo sostienen y los valores que conforman la ideología neoliberal, normalizadora y legitimadora de este modelo socioeconómico. **El análisis crítico de los anuncios** es una herramienta transversal en tanto que permite abordar temas tan diversos como los que aborda la propia publicidad (relaciones de género, roles de poder, estereotipos de éxito social, exclusión y marginación...) pero también un método para profundizar en las

contradicciones de la publicidad, cotejando la veracidad de la imagen que se ofrece al consumidor y la consumidora.

En esta área podemos **pasar de receptores de la información a creadores y creadoras de la misma**, no sólo a través de la elaboración de contrapublicidad, sino incluso mediante la **creación de revistas o publicaciones que “muestren la otra cara del planeta”**.

ACTIVIDAD

Crea una revista de contenidos alternativos críticos sobre alguno de los aspectos hasta aquí analizados sobre la educación intercultural. Puedes hacer también conjuntamente con el resto de los compañeros y compañeras de tu clase, encargándote tú de alguna de las páginas o de alguna de las secciones de la misma. Te ofrecemos a continuación algún ejemplo de una revista crítica sobre el tema de la migración.



Peaso viaie

Editorial



Tina Aguilas
Subdirectora de Comunicación de MUNDOS SOÑADOS

Bienvenidos a esta edición de MUNDOS SOÑADOS.

Esta es la revista de nuestra agencia de viajes especializada en turismo inverso. El turismo es un fenómeno universal. La humanidad nunca ha dejado de viajar y realizar intercambios: yo voy a tu playa, tu vienes a mi invernadero, yo saqueo tu país, tu trabajas por cuatro euros en el mío.

"MUNDOS SOÑADOS" nos acerca de nuevo a la experiencia de Viajar, la que nos hace sentir esa puntada que supone llegar a sitios desconocidos, encontrarse con otros climas, con otras costumbres, con la misma policía... sentir dulcemente que echamos algo de menos: los papeles, un trabajo digno, que nos consideren seres humanos.

En "MUNDOS SOÑADOS" hemos pensado en todo. Desearíamos que nuestra revista sea una revisión de todas aquellas posibilidades que Vd. sabe que existen pero que nunca ha conocido de cerca: de entrada disfrute de "Port Siventura" el parque temático especializado en sistemas de vigilancia costera, las últimas tecnologías en detección de cuerpos calientes. Los cuerpos fríos como el dinero siguen siendo indetectables.

Entre en los más excitantes viajes y las posibilidades de multiaventura de nuestras ofertas de Turismo Kaki.

Para los que quieren quedarse unas semanas interminables mostraremos una rigurosa selección de hoteles para todos los gustos de la cadena "Paradores de Internamiento".

Y para volver a su país con casi ninguna garantía, aquí encontrará las mejores ofertas de Deportation-Class, para su deportación en románticas bodegas de ferry o en sedantes vuelos regulares.

Todo esto en un sector en plena expansión: no olvide que nuestro mercado natural, el de la gente más pobre del planeta, no ha dejado de crecer, como nuestros beneficios, en las últimas décadas. Será casualidad que los mismos destinos del turismo convencional sean los puntos de partida de este "turismo inverso" en que se especializa Mundos Soñados? ¿Qué aquellos países que alguna vez fueron colonias, sean ahora los principales proveedores de materias primas y mano de obra barata y dócil? ¿Y si no es suficientemente barata y dócil, no hay más que ajustar las leyes de extranjería, estamos en ello, amenazar con deportar a cientos de miles de personas y seguir con el negocio.

Pero sobre todo no olvide que la riqueza no ha dejado de crecer, tanto que los países más ricos ya ni siquiera van a las "cumbres contra el hambre", la riqueza ha crecido tanto que la gente tiene cada vez menos: menos derechos sociales, menos libertades, menos futuro y sobre todo menos presente... ¿Quién nos quita eso que nos falta?

Bienvenido pues a Mundos Soñados, de donde quizás nunca haya salido por lo demás.



MUNDOS SOÑADOS

PARADORES DE INTERNAMIENTO

VALENCIA **BARCELONA**

80 plazas en condiciones higiénicas impecables. No se puede comer fuera de la habitación y los menús son más insuficientes que los que se sirven en cualquier circo!

El roce hace el cariño: celdas de 10 m² para 4 personas, salidas al patio por espacio máximo de media hora diaria. Visitas de amigos y familiares sólo una vez por semana. Visitas de abogados o jueces, las mínimas, seguro que usted no quiere ser molesto con dichas nimiedades.

CAIARIAS **MAJADRID**

Si lo que quiere es olvidar el estrés y aislarse del mundo por un tiempo, acabamos de inaugurar nuestro "Caribe libre" en la ciudad de Las Palmas o en las antiguas instalaciones de los aeropuertos de Fuerteventura y Lanzarote. Paradores en la cresta de la ola, siempre a rebasar de clientes que para su tranquilidad carecen de teléfonos, horarios de visita o posibilidad de enviar y recibir correo. Para poder proveer de comida a nuestros huéspedes, contamos con que esté abierto el bar de enfrente. Respire no muy hondo: se verá privado del aire fresco, la luz del sol o de la posibilidad de realizar ejercicio durante un período de tiempo que puede prolongarse hasta los cuarenta días. Y por descontado: ningún acceso a abogados, intérpretes o médicos.

MURCIA **MÁLAGA**

Pese a que nuestras instalaciones tuvieron que ser cerradas en 1997 por quejas de nuestros clientes, dispone en la actualidad de 60 plazas. Especial Niños, parejas necesitadas de darse un respiro? tenemos dos pabellones iguales destinados uno a hombres y otro a mujeres, con 10 habitaciones cada uno. Siempre podrán verse un ratito en el comedor-patio.

AEROPUERTO DE LAJAZÓTE

SALA PARA INMIGRANTES EN EL AEROPUERTO DE LAJAZÓTE. CARRERA BÉLGICA. CEN. PRINCIPAL. MURQUE A VECES SOBREA LAS DORSITES.



MUNDOS SOÑADOS

La Red de Paradores de Internamiento le ofrece las mejores condiciones para no disfrutar de su estancia entre nosotros. Contamos con la infraestructura necesaria para que, sea cual sea su procedencia, encuentre todo aquello que pensó había dejado atrás; una vez más, le demostraremos que al entrar en el país, no sabía usted que berenjal se metía.



Como ve, son sólo desventajas lo que la Red de Paradores de Internamiento le ofrece. Nuestro personal especializado le atenderá con absoluta carencia de rigor profesional y la mínima discreción. Confiamos en que nos visiten y disfruten al máximo de los inmundos rinconitos que les proporcionamos.

MUNDOS SOÑADOS

¡QUÉ MAREO!

Si medimos el éxito por las colas, entonces no cabe duda: la montaña rusa de la regularización es nuestra atracción estrella. Amigo inmigrante, ya sea para solicitar impresos, entregar documentos o sencillamente pedir información, no tenemos ni el tiempo de una administración a otra, subir y bajar de un consulado a una oficina de extranjería hasta marcarse. Merecerá la pena, aunque tardes tres años (dato medio) en conseguir los papeles, aunque al final no los consigas. Aprovecha las colas interminables para intercambiar recetas con la ecuatoriana que va detrás de ti o para jugar al parchis con el senegalés que te dio la vía.

Y mientras esperas el día tan anhelado en que podrás vivir aquí legalmente, recuerda que eres ilegal y que la ley de extranjería vigintete te priva de tus derechos más elementales: estudiar, por tener a un sindicato, encontrar vivienda digna. ¿Te parece injusto? Ten por descontado que nos subiremos al carro danés, italiano y austriaco que y endurecen la ley de extranjería, añadiéndole cláusulas que le pondrán más chispa a tu vida: ¿eres analfabeta en tu idioma materno? pues, ya puedes ir desempleando los foros de castellano, catalán y vasco. Ya verás, la próxima ley te impondrá la revalida a ti también.

Para evitar tanto trajín hemos pensado en una oficina única para estos trámites, pero finalmente optamos por suprimir toda posibilidad de regularización, a pesar del éxito de afluencia. Para garantizarlo en todo momento, un escalofrío de emoción, es mejor que veas sin papeles en nuestro hermoso país: trabajarás más por menos.

NUESTROS MALOS TRATOS A INMIGRANTES HAN SIDO DESTACADOS EN LOS INFORMES DE MÉDICOS DEL MUNDO, HUMAN RIGHTS WATCH, AMNISTÍA INTERNACIONAL Y LA ONU. NADA MENOS...

LA LEY DE LA FRONTERA

Cuando vuelves de un largo día pateando las calles en busca de papeles o recojas, sólo te apetece derribarte en el colchón reventado debajo de un cartón caliente que compartís por turnos para echar un suefquito. ¿Descañonadas necesitas para espabilarte! Al más puro estilo del Lejano Oeste, mucho.

Incluso montan en su honor comités de linchamiento, a menudo bajo el pretexto de que el inmigrante es un peligro para la sociedad (cf. el informe del For. suscitado por los jornaleros magrebites por otros procedentes de Euzkadi, suman Torre Pacheco, Premio de Mar, Marengügn, Arganda del Rey...), de manifestaciones racistas o de agresiones xenofóbicas.

Y para xenofóbico, nuestro gobierno que deja en bruto al rapado más, que vota a La Pen, en la Austria de Haido, en la Holanda que floja y falsamente inmigración y delincuencia, y cuyo resultado se No lo dudes, amigo inmigrante, los días de la limpieza étnica está



Área de Educación Física

En el área de Educación Física, siguiendo la propuesta de Velázquez (2001), se pueden plantear las actividades buscando que cumplan una finalidad educativa (en función de los objetivos curriculares) y no competitiva o selectiva, sin que supongan una discriminación por diferencia cultural u otros criterios diferenciadores. Por eso se deben fomentar las **prácticas deportivas**

cooperativas y no competitivas, pues en éstas últimas las personas “perdedoras” son olvidadas y silenciadas (Velázquez, 2010).

Como plantea este autor, uno de los principales puntos en común de los niños y niñas de diferentes culturas es el juego. El juego es un medio para que aprendan las normas culturales y los valores de una sociedad. Los distintos tipos de juego que los niños y niñas practican son un reflejo de la cultura en la que viven. Así, por ejemplo, hasta hace bien poco los juegos tradicionales infantiles en algunas etnias de Papua (Nueva Guinea) se caracterizaban por la ausencia de ganadores y perdedores. Todo lo contrario sucede en los juegos actuales de nuestra sociedad occidental donde la competición se convierte en muchos casos en un elemento esencial.

Recuperar una serie de juegos motores de diferentes lugares del mundo e introducirlos convenientemente estructurados en las clases de Educación Física puede suponer para nuestro alumnado el acceso a otras formas no sólo de jugar sino también de pensar y de actuar²⁹. Rescatar juegos populares y tradicionales de distintos orígenes, juegos de exploración y aventura, la expresión corporal, la dramatización, el baile y la danza, el teatro, etc., darán muchas posibilidades realmente educativas. Introducir ejercicios lúdico-deportivos propios de otras culturas, enriqueciendo las formas de alcanzar los mismos objetivos básicos de esta área.

ACTIVIDAD

El juego de las etiquetas: adaptado de Ponterotto y Pedersen, 1993

El objetivo de esta actividad es ponerse en la piel de los otros y las otras e intentar descubrir qué etiqueta/s sientes que los demás te asignan a partir de las percepciones y el tratamiento que recibes o crees recibir de ellos y ellas. También busca que nos demos cuenta de que todos y todas usamos en cierta medida estereotipos y prejuicios y que tratamos y percibimos a las personas en función de esas ideas y creencias previas.

Preparar varias etiquetas sobre papel adhesivo con adjetivos positivos (como amigable, cariñoso, cooperativo, sexy, generoso, etc.), con diferentes roles sociales (profesor, mujer, sacerdote) o pertenencia a grupos (cubano, brasileña, marroquí, drogodependiente, prostituta, hombre, etc.). Debe haber etiquetas suficientes para todos los participantes.

Se encomienda una tarea al alumnado: organizar una actividad de coreografía o de acrogimnasia por grupos. Antes de iniciar el proceso de planificación y desarrollo de la actividad el profesor o la profesora va a pegar una etiqueta en la espalda de cada alumno o la alumna en la que pone una palabra que lo define (sin que éste sepa lo que pone). El objetivo es ponerla en alguna parte que no le permita leer cuál es la que le corresponde. Dejar que los estudiantes interactúen y formen los grupos, elijan el material a utilizar, dónde actuar, quiénes con quiénes, etc. Sólo hay dos reglas: no se puede leer mutuamente entre ellos y ellas lo que pone en la etiqueta y no está permitido preguntar a otros qué pone en su etiqueta. Deben actuar y tratar a las personas de la misma forma que lo harían en la vida diaria o como creen que otras personas actuarían en función de la etiqueta que les corresponda. Una vez finalizada la actividad, los estudiantes deben intentar adivinar qué etiqueta llevaban y comprobar si han acertado.

²⁹ Los *Materiales Didácticos de Educación Intercultural* elaborados por el Movimiento contra la Intolerancia recogen la descripción y análisis de juegos tradicionales de distintas partes del mundo: tabas de Senegal, juegos de mancala de la región del Mar Rojo, el seega egipcio, el patol de las tribus amerindias, el juego de la rayuela del cielo y la tierra que se jugaba desde la época romana o los juegos de competición, como los juegos egipcios del senet y de los perros y los chacales, el juego real de Ur, los juegos de los romanos del duodecim scripta y del tabula.

Durante el debate posterior los participantes deben contar cómo han adivinado qué etiqueta tenían, cómo se sentía tratados y qué reacciones provocaba en ellos o ellas la actitud de los demás. Lo más probable es que, en función de la etiqueta, haya habido alumnos o alumnas más apoyados y otros más rechazados. Así, en gran grupo, vamos analizando la opinión que nos merecía cada alumno o alumna caracterizado por la etiqueta que le ha tocado y cómo ha influido esto en la conformación de los grupos. Seguidamente, aprovechamos para tratar los estereotipos y los prejuicios a través de la experiencia vivida por el alumnado.

MÁS PROPUESTAS

Desde la práctica de los juegos se pueden establecer análisis y comparaciones con otros que nuestro alumnado practica en su tiempo de ocio, ¿en qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?, ¿qué materiales varían?, ¿cómo podemos modificarlos?... Encontraremos que muchos de los juegos recogidos son similares a otros que ya conocemos. Algunos parecen simplificaciones de otros, variantes derivadas de la adaptación del juego a una serie de condiciones como pueden ser la ausencia de un material determinado y su sustitución por otro o la eliminación del mismo, la adecuación a un espacio de juego concreto o la adaptación para favorecer el juego cuando el número de jugadores y jugadoras es superior o inferior al habitual. La **búsqueda de similitudes y de diferencias entre los juegos recogidos y los que conocemos** y practicamos habitualmente en nuestra escuela, así como un análisis más profundo de los diversos contextos culturales de los que proceden los juegos recopilados, nos debe facilitar un mayor conocimiento de otras formas de vida y de cultura.

La fabricación de útiles para la práctica de los juegos a partir de elementos a nuestro alcance, la mayor parte de las veces considerados inservibles, puede familiarizarnos con algunos hechos derivados de la sociedad de consumo en la que estamos inmersos y hacernos comprender cómo ésta también repercute en las formas de jugar en nuestro contexto y en otras partes del mundo.

Debería valorarse y **potenciarse las actividades físicas en entornos naturales** (excursiones, montañismo, etc.), facilitando las habilidades de algunos alumnos y alumnas de minorías en estos contextos no escolares (haciendo de guías, explicando el entorno natural, etc.).

Área de Educación Musical

En el área de Música, en cuanto medio de comunicación y lenguaje entre los seres humanos y como fuente de experiencias estéticas y gozosas, puede **partir de los gustos y aficiones del alumnado de nuestras aulas**. Esto supondrá valorar y respetar el gusto musical de todas las personas, cuestionando la visión hegemónica del hecho musical y abrirnos al pluralismo musical existente.

Aprovechar canciones con letras y contenidos relacionados con la migración, la interculturalidad o el mestizaje que puedan ser aprovechadas para adentrarse en esta temática y utilizarlas como base para animar al alumnado a crear alguna composición musical que trate estos temas y aproveche ritmos y melodías de otras latitudes.

ACTIVIDAD

Busca en Internet el videoclip de la canción de Luis Pastor, titulada *En las fronteras del mundo* (2002). Analiza y comenta la letra de esta canción. Como verás, en ella Luis Pastor describe los problemas que afectan a la migración, asumiéndolos en primera persona (“soy tú, soy él”), como condición previa para trabajar justos por su resolución desde la justicia y la solidaridad.

Este “ponerse en la piel del otro” viene precedido por otra canción del mismo autor, *Soy*, en la que Luis Pastor hace un recuento autobiográfico de las circunstancias que han ido construyendo su identidad a lo largo del tiempo, recordando que pertenece a una familia emigrante.

Soy tú, soy él...
Y muchos que no conozco
En las fronteras del mundo
En el miedo de tus ojos
Abandonado a tu suerte
Y a la ambición de unos pocos

Soy tú, soy él...
Y muchos que aquí no llegan
Desperdigados del hambre
Despojados de la tierra
Olvidados del destino
Heridos de tantas guerras

Soy tú, soy él...
Nosotros y todos ellos
Esclavos del nuevo siglo
Obligados al destierro
Desterrados de la vida
Condenados al infierno

Soy tú, soy él...
Mano de obra barata
Sin contrato, sin papeles

Sin trabajo y sin casa
Ilegales sin derecho
O legales sin palabra

Soy tú, soy él...
Y una foto en la cartera
Donde te miran los ojos
De tres hijos y una abuela
Que esperan poder salvarse
Con el dinero que no llega

Soy tú, soy él...
En el nuevo paraíso
Horizonte de grandeza
De los que serán más ricos
Construyendo su fortuna
Con la sangre de tus hijos

Soy tú, soy él...
Acuarela de colores
Humano de muchas razas
Olor de muchos sabores
A las puertas del futuro
Que te niega sus favores

MÁS PROPUESTAS

Apreciar tanto canciones tradicionales del propio país o región y **de otras procedencias (en su lengua original, si es posible)** como canciones de autores y estilos diferentes, clásicos o contemporáneos. **Recuperar las influencias que nuestra cultura musical ha recibido de las otras, trabajar los mestizajes**, herencias e intercambios musicales que se han dado en diferentes momentos de la historia entre culturas diferentes. Aprovechar los recursos de la comunidad en este campo, por ejemplo, **invitando a la escuela a músicos próximos –familias o profesionales-** para enseñar al alumnado a experimentar directamente con instrumentos muy diferentes.

ACTIVIDAD

Alsina (2006) expone una experiencia de educación musical intercultural a través de un proyecto europeo Comenius y su aportación a las competencias básicas, desarrollado entre los años 2002-2005, con la participación de seis centros europeos, implicando la educación musical en el proyecto a través de la canción, la danza y la composición. Observa en el siguiente cuadro el programa de actividades que se ha gestado en el área de educación musical e intenta proponer alguna más que pudiera completar la propuesta.

Cuadro 1

CURSO	TEMA	ACTUACIONES DE TUTORES Y PRACTICANTES	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS
2002-2003	Intercambio de canciones.	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de la propuesta para la inclusión del área de música en el proyecto. Recopilación e intercambio de repertorio de canciones populares con los otros centros. Selección de canciones, análisis y, en determinados casos, adaptación o traducción de los textos. Grabación en vídeo del concierto final. Visita a la escuela de Vicenza (Italia) y muestra del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Audición de repertorio a partir de las grabaciones recibidas de los otros países. Aprendizaje del nuevo repertorio. Trabajo de canto coral y de educación vocal. Interpretación en público de las canciones.
2003-2004	Intercambio de danzas. Creación de una estrofa para el himno del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> Selección de las danzas. Trabajo de aprendizaje de las danzas y sus coreografías. Organización de una jornada de muestra de las diferentes danzas. Visita a la escuela de Vepriai (Lituania) y muestra del trabajo. Participación en el proceso colectivo de creación del himno. Enseñanza y dirección del himno del proyecto a los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje de una danza diferente en cada nivel de primaria. Inmersión cultural en el país originario de cada danza. Baile de las danzas para el resto de los alumnos. Escritura de una de las estrofas del himno (en catalán). Canto del himno (cada estrofa en una lengua y el estribillo en inglés).
2004-2005	Danzas y canciones. Músicas del mundo en las asambleas de curso (integración y acogida). Resumen y valoración.	<ul style="list-style-type: none"> Acogida a dos maestras de Ivancice (República Checa). Extensión del trabajo del Comenius al programa de acogida de alumnado extranjero. Presentación de la música y cultura de origen de alumnos inmigrantes. Edición de un vídeo con las principales actividades realizadas durante el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Baile de danzas y canto de canciones en checo. Audición de música de países de donde proceden algunos de sus compañeros de aula. Visionado del vídeo-resumen y comentario, a modo de síntesis, de todas las fases del proyecto.

Fuente: Alsina (2006, 18)

Así se podría seguir con todas y cada una de las áreas, pero éstas que se han descrito aquí podrían ser un ejemplo de cómo abordar la interculturalidad en las diferentes áreas del currículum de una forma integrada.

Propuestas metodológicas

Si hasta aquí nos hemos centrado en propuestas curriculares para las distintas áreas, analizamos a continuación aquellas propuestas metodológicas que son coherentes con los principios de la educación intercultural y que, como veremos, son **metodologías que se han venido aplicando en toda “buena educación”**. Porque ayudan a mejorar realmente el proceso de aprendizaje para todo el alumnado. Este tipo de metodologías responden a un planteamiento de interculturalidad inclusiva.

No es tarea fácil concienciar al profesorado en la introducción de estrategias para fomentar una educación intercultural dentro de la metodología y la organización habitual de la clase porque **se ha generalizado la idea de que este tipo de metodología supone tiempo “perdido”** de los programas de las áreas curriculares tradicionales. Las metodologías expositivas tradicionales, diseñadas para un alumno o alumna medios y para un contexto homogéneo, que

nunca han existido realmente, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos y alumnas en contextos heterogéneos ni a los objetivos de la educación intercultural. Con este tipo de procedimientos metodológicos, las oportunidades de obtener éxito, protagonismo académico, de conseguir la atención del profesor y la profesora o su reconocimiento, se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de exclusión e intolerancia que se produce en la escuela (Díaz-Aguado, 2003).

Por eso plantea Jordán (1999, 68-69): si un profesor o profesora observa con gran atención las capacidades de alumnos y alumnas gitanas que están en su clase y se percata de que destacan por su vivacidad, motricidad, espíritu práctico y agudeza en las relaciones interpersonales, ¿no sería mucho más exitosa la tarea escolar si diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje con métodos activos y grupales, con tareas que impliquen manipulación y actividad, y con contenidos ligados a la praxis de la vida cotidiana?, ¿no se facilitará así su aprendizaje de manera más exitosa que con las metodologías tradicionales expositivas? Esto exige **adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad del alumnado**³⁰, garantizando que todos y todas logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.

El enfoque cooperativo

Este enfoque metodológico (Slavin, 1999; Cohen, 1994) supone que **los objetivos de las personas del grupo están estrechamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede conseguir sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen los suyos**. Es decir, es una producción en común en la que cada miembro ha desempeñado un papel específico, diferenciado y complementario a la vez, necesario e imprescindible. Por ejemplo, una orquesta tocando una pieza musical.

Todas las personas del grupo son interdependientes. **Todas se sienten responsables del éxito de sus compañeras y compañeros** y todas participan de unas mismas metas y recompensas. A diferencia del simple trabajo en grupo, es el profesor o profesora quien organiza los grupos de aprendizaje, buscando una finalidad de apoyo y colaboración entre sus componentes, y cada componente puede conseguir sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen los suyos.

¿Qué **ventajas** tiene esta forma de trabajo? (Jordán, 1996; Díaz-Aguado, 2003):

- Adapta la enseñanza a la diversidad del alumnado.
- Ayuda a superar las dificultades que suelen existir para que el profesor/a de apoyo colabore con el profesor/a tutor/a dentro del aula.
- Distribuye las oportunidades de protagonismo, incluso en contextos muy heterogéneos.

³⁰ No todo el alumnado, en un contexto cada vez más diverso, ha tenido el mismo proceso ni las mismas experiencias de aprendizaje. En unos casos ha predominado un entorno más rural, de pequeñas comunidades, ligado a costumbres y visiones más apegadas a la naturaleza, y en otros un ámbito de tipo más urbano. Algunos han vivido una experiencia escolar más provisional y de cambio, ligado a la situación de cambio de residencia de su familia. Quienes provienen de un territorio donde en el proceso de enseñanza-aprendizaje predominaba lo oral, mientras que otros han experimentado más la cultura escrita o audiovisual. Hay quien se le ha enseñado métodos basados más en la inducción que en la deducción o que han trabajado más desde una perspectiva global ligada a la praxis cotidiana o, por el contrario, más disciplinar y de compartimentación en materias con mayor carga teórica. Hemos de conocer y tener en cuenta la experiencia previa de nuestro alumnado para poder adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje a la diversidad existente en nuestra aula.

- Da al alumnado un papel más activo en su propio aprendizaje.
- Mejora la autoestima.
- Mejora la capacidad de comprensión y respeto hacia quienes nos rodean.
- Implica experimentar la heterogeneidad como algo constructivo.
- Favorece la adquisición de competencias sociales.
- Desarrolla la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro. Ayuda a la descentración del pensamiento. La interacción social entre iguales sirve para aprender a tomar en consideración perspectivas diferentes a la propia, tanto cognitiva como emocionalmente.
- Aumenta la cohesión social y la colaboración en el grupo. Mejora el clima del aula. Las experiencias de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos (sexual, social, culturalmente) muestran que las relaciones de amistad tuvieron un carácter duradero.
- Supone un incremento en las expectativas y del rendimiento académico. La interacción social entre iguales es un factor importante de progreso cognitivo, sea por la vía del conflicto socio cognitivo o por la vía de la cooperación y las acciones conjuntas.
- Proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad. Favorece la superación de la interacción discriminatoria.
- Desarrolla el sentido de la responsabilidad.
- Desarrolla el sentido y las capacidades de cooperación.
- Enseña a resolver conflictos y a desarrollar la tolerancia.
- Favorece una actitud activa hacia el aprendizaje.
- Motiva hacia el aprendizaje, al distribuir el éxito académico entre todos los alumnos y alumnas de manera adecuada.

La incorporación del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como actividad cotidiana del aula, junto a otros estilos de enseñanza con los que se complementa, **permite avanzar en los objetivos de la educación intercultural**, al distribuir el protagonismo del aula, superar el currículum oculto, dar más protagonismo al alumnado en su propio aprendizaje y adaptar el método a la diversidad del alumnado, convirtiendo dicha diversidad en una ventaja.

ACTIVIDAD

Ejercicio “blanco o negro” (Fuente: Essomba, 2006)

Condiciones de aplicación: Para hacer este ejercicio se requiere que estemos en dos espacios aislados entre los cuales no existirá ninguna posibilidad de comunicación, y nos tendremos que situar en una disposición que permita la creación de un círculo que facilite la discusión en grupo.

Procedimiento: Nos dividiremos en dos subgrupos, uno de los cuales permanecerá en el espacio en el que estamos y el otro se dirigirá al otro espacio previsto. A continuación, la persona que dinamiza acompaña al grupo que sale fuera y les explica el funcionamiento de la actividad:

Vamos a realizar un juego denominado «Blanco o negro». El objetivo del juego es obtener el máximo número de puntos posibles. La dinámica del juego consiste en que debéis elegir uno de estos dos colores, el blanco o el negro, y en función de vuestra elección obtendréis una puntuación u otra. El otro equipo hará lo mismo, elegir un color, y en función de la respuesta de uno y otro se determinará la puntuación resultante, siguiendo los siguientes criterios:

- Si el grupo A elige negro, y el grupo B elige blanco, A obtiene 40 puntos positivos. B obtiene 40 puntos negativos (también se da la misma situación a la inversa).
- Si los dos grupos eligen negro, ambos pierden 20 puntos.
- Si los dos grupos eligen blanco, ambos obtienen 30 puntos.
- Si un grupo se planta y decide no elegir color en una tirada, tal grupo no suma ni resta en aquella ocasión (puntuá 0) y el otro grupo, con independencia de si ha dicho blanco o negro, obtiene 20 puntos.

	Si A elige	y B elige	=	A obtiene	y B obtiene
Posibilidad 1	Negro	Blanco	=	+ 40 puntos	- 40 puntos
Posibilidad 2	Negro	Negro	=	- 20 puntos	- 20 puntos
Posibilidad 3	Blanco	Blanco	=	+ 30 puntos	+ 30 puntos
Posibilidad 4	-----	Blanco/Negro	=	0 puntos	+ 20 puntos
Posibilidad 5	Blanco/Negro	-----	=	+ 20 puntos	0 puntos

Tendréis diez tiradas para conseguir vuestro objetivo, y la persona que dinamiza vendrá cada vez que tiréis para ir os comunicando vuestro resultado parcial a cada tirada, para que así podáis tomar la decisión de la tirada siguiente con más elementos que favorezcan la consecución del objetivo.

Acto seguido, quien dinamiza se dirige al otro equipo y les explica lo mismo. Tras la explicación no puede haber preguntas ni interrogantes por parte de los participantes con respecto al dinamizador. Para ayudar a los grupos a recordar las normas del juego, se dejará una copia donde puedan visualizar las reglas y las puntuaciones. El tiempo para la toma de decisiones de cada tirada no puede exceder el minuto, todo tiene que ser muy rápido y los grupos sentirán la presión. Una vez terminada la dinámica del juego, el dinamizador reúne al gran grupo de nuevo en el espacio inicial, y abre un turno de palabras para que cada participante se exprese libremente sobre cómo se ha sentido y sobre el sentido del éxito o el fracaso en la consecución del objetivo establecido.

Reflexiones posteriores al juego

Fruto de la experiencia en la aplicación de este juego en diversos grupos de formación, ofrecemos algunas recomendaciones y comentarios que sería conveniente realizar:

- La primera intervención del dinamizador después de acabar la actividad debe ser reflejar si se han conseguido los 300 puntos que es habitual lograr en tal juego. Es muy difícil que un grupo pueda obtenerlos, por lo que el dinamizador debe abrir la reflexión sobre las causas del fracaso obtenido.
- Es habitual que los grupos culpabilicen al dinamizador del fracaso en la actividad (normalmente se le acusa de trucar las reglas para los dos grupos, engañar, etc.). Si se da el caso, se debe hacer la reflexión sobre la necesidad de no proyectar las culpas de nuestros fracasos en los facilitadores de los procesos, y mirar cuál es la parte de responsabilidad que tiene cada uno.
- Es muy probable que los subgrupos hayan desarrollado una actitud competitiva (para yo ganar, tú tienes que perder), cuando la única opción válida para alcanzar el objetivo del juego por parte de cada subgrupo es desarrollar una actitud cooperativa (para que yo gane, tú tienes que ganar también), es decir, decidir ambos subgrupos el color blanco a la vez durante todas las partidas. También es interesante en este punto analizar por qué se distorsiona el objetivo y, en vez de entender qué significa realmente «obtener el máximo número de puntos posibles», es entendido como «vencer al otro grupo», que es visualizado como el enemigo a batir.

- Los grupos acostumbran a usar fácilmente y de forma automática el «nosotros» y el «ellos» en el marco de la discusión de subgrupos. Debemos remarcar esa situación, y ayudar a tomar conciencia sobre cómo la constitución de pequeños subgrupos es motivo a veces de cierre y exclusión con respecto a otros.
- Algunas de las causas del fracaso en la consecución del objetivo son la falta de comunicación, la falta de tiempo, y el hecho de encontrarse en espacios físicos distintos e incomunicados. Debemos aprovechar la ocasión para trasladar a la realidad cómo esas condiciones son un freno para el desarrollo comunitario.

REFLEXIÓN

Una concreción de los grupos cooperativos son los llamados “**grupos de investigación**”. Cada clase elige un tema y cada grupo un tópico específico dentro de él. En el interior de cada equipo, el tópico elegido se divide en subtópicos, trabajados por cada miembro en concreto. Finalmente los grupos presentan el resultado de su investigación a la clase.

Los **criterios de actuación didáctica** para poner en marcha el trabajo cooperativo son los siguientes (Rué, 1991):

- **Composición del grupo:** entre 2 y 5 miembros, agrupados por el profesor/a con el criterio de máxima heterogeneidad: mezclando diversidad étnica, cultural, de género y de rendimiento en la materia (los más aventajados/as en determinadas tareas actúan como profesores/as-tutores/as de los que tienen más dificultades en esas tareas). Estos grupos deben tener una permanencia mínima. Aunque algunas autoras y autores afirman que se han de mantener estables a lo largo de cierto tiempo (dos o tres meses como mínimo)
- Las **funciones del grupo** deben ser rotatorias, tanto las más apreciadas como las menos deseadas, según un criterio público y conocido: responsable de las tareas académicas, responsable de la dinámica socioafectivas, secretario/a que recoge las ideas del grupo, representante del grupo hacia el exterior, etc.
- En **cada sesión de trabajo** se debe obtener un producto en común, poniéndose de acuerdo en qué, cómo y quién va a hacer cada cosa, realizar los trabajos individuales, pero cuidando que cada persona del grupo conozca las secuencias del trabajo y pueda explicarlas correctamente, y valoración en grupo del resultado.
- El **profesor o la profesora** debe garantizar que todas las personas integrantes del grupo conozcan los objetivos del trabajo, que se realicen los intercambios, que todas tengan encomendadas una función. Tiene una doble misión: de organización (materiales, negociación normas, composición grupos, etc.) y de mediación en el proceso que se genera en cada grupo (orientación, seguimiento, criterios de valoración, etc.).
- Es importante **explicarles** desde un principio en qué va a consistir este procedimiento y qué **comportamientos conlleva colaborar**: expresar aceptación a los demás, ayudarse mutuamente, centrar la atención sobre la tarea, prestar atención a los demás, animarles, darles pistas, etc. El profesor o la profesora deben mostrar cómo hay que tratar a alguien para que quiera y pueda colaborar: cómo hay que preguntarle, animarle y reforzarle, por ejemplo.
- Al finalizar la tarea, o al cabo de un determinado número de sesiones, es importante **evaluar el trabajo cooperativo**. Para ello cada portavoz comunicará a cada clase cómo ha colaborado su equipo en términos de conductas específicas. La crítica se hará en términos descriptivos, limitándola al comportamiento (no al alumno o alumna), y proponiendo un comportamiento alternativa para esa situación.

- La evaluación ha de **favorecer el desarrollo del sentido de la propia eficacia (empowerment) en todos los alumnos y alumnas**. Por eso, para que el aprendizaje cooperativo produzca los resultados esperados es clave que los éxitos se distribuyan al máximo y que todo el alumnado lo consiga con cierta periodicidad.

Las tareas a realizar deben requerir habilidades múltiples por lo que:

- Deben tener más de una respuesta o más de una manera de resolver el problema
- Deben ser intrínsecamente interesantes
- Deben permitir que cada alumno o alumna haga una aportación distinta
- Deben requerir la utilización de distintos recursos y capacidades, habilidades y conductas
- Deben representar un reto para el grupo

El enfoque socioafectivo

El mero conocimiento intelectual de la injusticia, de la discriminación, no nos lleva a un cambio de actitudes. Para cambiar las actitudes hay que **experimentar en la propia piel**, hay que contar con la vivencia. En la mayoría de las materias podemos introducir actividades que conlleven dinámicas socioafectivas, aunque algunos espacios, tiempos y materias se prestan más a ello: por ejemplo, las ciencias sociales, la educación física, la tutoría, la educación para la ciudadanía, etc.

El enfoque socioafectivo (Jordan, 1996) **trata de potenciar lo afectivo, lo vivencial, la empatía. No desprecia lo intelectual, sino que lo complementa**, permitiendo que en el proceso educativo tome parte toda la persona en su totalidad (conjugando valores, actitudes y contenidos). Para ello busca provocar tres momentos en el proceso de aprendizaje:

- sentir,
- pensar y
- actuar.

Sentir lo importante que es que nos aprecien, experimentar cómo nos sentimos cuando me discriminan, cuando discrimino, ante la competitividad, etc. Después de sentir, pensar y sacar conclusiones a partir de la evaluación de las experiencias tenidas, y en grupo, para reflexionar sobre lo experimentado. Y finalmente, hemos de concretar lo pensado en acciones que busquen trabajar por la justicia.

ACTIVIDAD

Cerrar el círculo: ¿Quieres ver cómo se siente una minoría? (Fuente: Colectivo Amani, 1994)

Objetivos

- Experimentar cómo es el formar parte de un grupo mayoritario y de un grupo minoritario.
- Analizar las estrategias que utilizamos para ser aceptados por un grupo mayoritario.
- Tomar conciencia de cuándo nos apetece ser parte de una mayoría y cuándo preferimos mantenernos al margen o ser parte de una minoría.

Duración: 15 minutos.

Tamaño del grupo: De 6 a 8 personas por círculo.

Materiales: Papel y bolígrafo para los observadores. Reloj o cronómetro.

Desarrollo: El grupo se divide en subgrupos de 6 a 8 personas. Cada grupo elige una persona que hace de observadora y a otra que hace de “forastera”, quien se quedará fuera del grupo.

Los miembros de cada grupo se tienen que pegar hombro con hombro para formar un círculo tan cerrado como les sea posible sin que quede espacio entre ellos. Los “forasteros” deben intentar entrar en los círculos, mientras que las personas que están en los círculos deben intentar impedirlo.

El observador u observadora ha de tomar nota de las estrategias que utilizan tanto las personas “forasteras” como aquellas que están en los círculos y también tiene que ir controlando el tiempo.

Después de dos o tres minutos, y con independencia de si han conseguido o no centrar en los círculos, los “forasteros” pasan a ser parte del círculo y otra persona sale para intentar entrar. La actividad se termina una vez que todos los participantes que lo deseen hayan intentado entrar en el círculo.

Puesta en común: Analizar y valorar qué es lo que ha ocurrido y cómo se han sentido.

- ¿Cómo os sentisteis cuando formabais parte del círculo?
- ¿Cómo os sentisteis cuando erais personas ‘forasteras’?
- ¿Aquellos que conseguisteis entrar en los círculos, os sentisteis de forma diferente a quienes no lo lograron?

Preguntas a los observadores:

- ¿Qué estrategias utilizaron los “forasteros”?
- ¿Qué estrategias utilizaron las personas que estaban en el círculo para evitar que los “forasteros” logaran entrar?

Preguntas a todo el grupo:

- En la vida real ¿cuándo preferís sentirnos como “forasteros” o dentro de una minoría y cuando os resulta más gratificante ser parte de una mayoría?
- En nuestra sociedad, ¿quiénes forman parte de los grupos más fuertes, y quiénes están en los grupos más débiles?
- En nuestra sociedad, el círculo puede representar los privilegios, el dinero, el poder, el trabajo, la vivienda... ¿Qué estrategias utilizan los grupos minoritarios para acceder a estos recursos? ¿Cómo intenta la mayoría defender su propio status?

REFLEXIÓN

Este enfoque emplea estrategias grupales en las que cada persona experimenta y vive una determinada situación, que después verbalizará (aprender en la propia piel, meterse en la piel del otro/a).

Se parte de una actividad en la que participan todas las personas del grupo, de la clase. Una **actividad que permite experimentar y sentir** (situaciones “simuladas”: vivir una experiencia de marginación en el comedor escolar, división de la clase en dos grupos con criterios arbitrarios – color de los ojos- p.e.). Después se procede a la **discusión y a la puesta en común** de las vivencias experimentadas y las impresiones sentidas. Finalmente se procede a la información sobre la temática de la experiencia.

¿Qué **ventajas** tiene esta forma de trabajo?

- a) En las relaciones y juegos con los iguales, los niños y niñas aprenden a elaborar **pautas de comportamiento comunicativo** y a socializar valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo propio de cada grupo socio-cultural.

- b) Adquisición de **competencias sociales**. La interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños/as.
- c) Actitudes de **aceptación, respeto, apoyo y colaboración**. Se produce transferencia de esta forma de trabajo socio afectivo a otras tareas, ámbitos o contextos. Aumenta la tendencia a compartir materiales, organizar tareas en común, etc.
- d) **Refuerzo de la autoestima**. La capacidad de relacionarse con otros es fuente de satisfacción y refuerza el autoconcepto y la autoestima.
- e) **Mejora del clima del aula**. Un lugar sentido como propio, que incorpora elementos de su entorno sociocultural, que "conecta" con su realidad; favorece la expresión espontánea y positiva, y mejora la actitud, las relaciones, el ambiente general del aula.

Enfoque sociomoral

El enfoque sociomoral se inscribe dentro de la educación en valores, que consiste en **ayudar "socráticamente" a comprender el significado y las consecuencias de los valores** que hemos ido asumiendo en el contexto social y familiar, de manera que cada uno vaya optando por aquellos que le parecen más adecuados y pueda rechazar los que considere inadecuados.

La educación en valores supone **trabajar en tres vías complementarias**:

- **La vía institucional**: la organización de la escuela y del grupo-clase como una comunidad democrática; la regulación democrática de las relaciones sociales, de las formas organizativas y las estructuras de poder.
- **La vía curricular**: la planificación de la enseñanza y aprendizaje de valores, actitudes y normas en todas las áreas del currículum y la realización de actividades específicas de educación sociomoral.
- **La vía social**: la participación del alumnado en actividades cívicas extraescolares.

Las estrategias metodológicas que priman el enfoque socio-moral son aquellas que permiten que la persona y el grupo, mediante una serie de actividades específicas de reflexión, análisis y comprensión de la realidad, **se planteen dilemas morales** ante los cuales tiene que tomar una decisión o posicionarse.

ACTIVIDAD

Juan, cuya familia es gitana, vive en un barrio mayoritariamente gitano; sin embargo, asiste a una escuela donde la mayoría del alumnado es payo. Cuando está con ellos se siente payo y actúa como tal, aunque a menudo algunos compañeros siguen llamándole "gitano" en tono despectivo. Del mismo modo, en su barrio, con sus primos y primas se siente gitano y, sin embargo, en más de una ocasión le han hecho el vacío por considerarlo "apayao". Juan se siente atrapado entre la espada y la pared y no sabe cómo definirse. ¿Qué debe hacer Juan? ¿Por qué?

REFLEXIÓN

Entre las diversas estrategias sociomorales que propone Essomba (2004), se destacan la definición de valores, la comprensión crítica y la autorregulación y autocontrol.

Definición de valores. Esta actividad consiste en **tomar conciencia de los propios valores**. Por ejemplo, mediante dilemas morales y ante los cuales el alumnado deberá adoptar un

posicionamiento concreto a partir de diversas preguntas (¿defenderíais la misma posición en otras situaciones?; ¿qué os lleva a pensar que es la mejor?; ¿se os ocurren otras actitudes también válidas?; ¿continuáis pensando que es la mejor?; ¿actuaríais así si tuvierais una implicación real en esta situación?).

ACTIVIDAD

(Tomado de Senabre Carbonell, 2002)

"Un país europeo experimentó durante un largo período de tiempo un importante crecimiento económico. Surgieron numerosas empresas con el consiguiente aumento de los puestos de trabajo, que la población del país no podía cubrir. Para solucionar el problema, el gobierno decidió favorecer la inmigración de trabajadores extranjeros. Pero con el paso del tiempo la situación cambió radicalmente. El auge económico dio paso a una profunda crisis. Muchas empresas quebraron y un gran número de trabajadores fueron despedidos. Tres amigos discuten sobre lo que se debería hacer para resolver el problema. Sus posturas son las siguientes:

Amigo 1: El objetivo principal es lograr que disminuya el paro entre los nativos del país. Como las empresas no pueden generar puestos de trabajo, una de las medidas más eficaces es la expulsión de todos los extranjeros a sus países de origen; de este modo sus puestos quedarán disponibles y no se pierde tanto dinero.

Amiga 2: Esta medida no es justa, porque sería tratar a los extranjeros como cosas que se las utiliza cuando se las necesita, y no como personas que tienen una dignidad y unos derechos fundamentales que deben ser respetados, como en el caso de los nativos. La solución que propone es que los que trabajen sean solidarios con los parados, con independencia de su nacionalidad, creen mecanismos de reparto de trabajo y traten con el poder político y económico de buscar ayudas de carácter social.

Amiga 3: Sólo deberían permanecer en el país aquellos extranjeros que tienen legalizada su situación y expulsar al resto.

Cuestiones: En un dilema moral debéis elegir entre las opciones que se os presentan y decidir una postura.

- a) ¿Cuál de las soluciones es más convincente y por qué?
- b) ¿Qué valor de los tres que invocan los amigos es más importante: la eficiencia económica, el respeto y la dignidad de las personas o el cumplimiento de la ley como manifestación de la justicia? Fíjate que cada uno de ellos coloca a la Economía, la moral o la política como elemento fundamental.
- c) Si no pueden cumplirse los tres a la vez, ¿cómo priorizaríamos en la situación descrita?
- d) ¿Qué hace España en la actualidad al respecto?

REFLEXIÓN

Comprensión crítica. A través de un **comentario de texto de temática relacionada con los valores**, el alumnado debe responder a una serie de cuestiones que presenten dilemas conflictivos, tanto hipotéticos como cercanos a sus vivencias cotidianas. El objetivo es que reflexionen, elaboren argumentos y hagan elecciones valorativas a partir de las razones morales que consideren más valiosas o más satisfactorias. La dinámica del método implica, también, que quienes intervienen pongan en juego un mínimo de capacidad empática, puesto

que deberán captar el punto de vista de todos los personajes presentes en la trama del caso problemático.

ACTIVIDAD

Lee las siguientes noticias y analiza los distintos argumentos y razones que se aducen para mantener las diferentes posturas, después haz una elección valorativa argumentada a partir de las razones morales que consideres más adecuadas.

Vic sólo delatará a inmigrantes con documentación falsa

Público, EFE, 7 de mayo de 2010

El Ayuntamiento de Vic sólo delatará a los inmigrantes que presenten documentación falsa en el momento de empadronarse. Sin embargo, según ha explicado el consistorio no informará a la policía de los casos en los que el inmigrante carezca de permiso de residencia pero presente documentos legales.

“El ayuntamiento ya ha informado a la policía de varios casos de inmigrantes con documentos falsos” y lo ha hecho “poniéndose en contacto directamente con el Cuerpo Nacional de Policía” y sin “la intermediación de la delegación del Gobierno”, explican fuentes oficiales.

Según el consistorio, esta decisión “no debe tomarse como una marcha atrás”, ya que “cuando la Abogacía del Estado dijo que había que empadronar a las personas sin permiso de residencia nosotros ya dijimos que acataríamos”. “Los requisitos de residencia legales”

Sin embargo, dos meses después de que la Abogacía del Estado hiciera público su informe, el teniente de alcalde de Vic, Xavier Solà, afirmó que el consistorio seguía decidido a informar “caso a caso” a la Delegación del Gobierno en Cataluña de los inmigrantes empadronados en la ciudad que se encontraran en situación irregular en España y que carecieran de “los requisitos de residencia legales”.

Ahora fuentes del Ayuntamiento de Vic han aclarado que el consistorio sólo delatará a los inmigrantes que presenten alguna “ilegalidad”, como falsedad de pasaporte o suplantación de personalidad. En casos de irregularidad administrativa, como en los extranjeros sin visado o sin permiso de residencia, finalmente no actuará.

INTERNACIONAL

Italia culpa a los rumanos de la ola de crímenes

El asesinato de la esposa de un alto oficial desata la xenofobia

ENRICH GONZÁLEZ
Roma

Tres mujeres mayores suben la cuesta, cargadas con fardos. Detrás caminan varios niños. Uno de ellos dice tener 10 años y llamarse Jimmy. "Es Dimitru, le tenemos muy visto, es un raterillo en la estación de Termini", explica un policía. El entorno es un espanto, comparable a un campamento de refugiados de África. Inmigrantes, policías y cámaras de televisión pululan por el vertedero con barracas de Tor di Quinto, en la periferia norte de Roma. Miles de inmigrantes clandestinos están perdiendo su chabola, porque el Ayuntamiento ha decidido acabar con los asentamientos nacidos en los últimos años. Un crimen, el enésimo, ha acabado con la relativa tolerancia. Los rumanos son señalados como culpables. Especialmente los rom, los gitanos.

Giovanna Reggiani, de 47 años, esposa de un alto oficial de la Marina, fue asesinada al anochecer del día 31 junto a la estación ferroviaria de Tor di Quinto. Una chabolista rumana denunció a un vecino y compatriota, Nicolas Maillat, rom, de 24

años, detenido poco después en la mísera vivienda de cartones que compartía con su madre y hermano. El presunto asesino, con una condena pendiente en Rumania, tenía el bolso de la víctima y el rostro con sangre.

Al día siguiente, el Gobierno de Prodi aprobó un decreto que permitía extender a los ciudadanos comunitarios peligrosos las condiciones de expulsión de los extracomunitarios. Era una medida pensada para los rumanos, que han sustituido a los albaneses en las pesadillas italianas. Hay más de medio millón de rumanos en Italia. La gran mayoría tienen empleo y residencia fija. Pero hay otros en situación irregular, como los varios miles que hasta ahora malvivían, gracias a la caridad o el robo, en los asentamientos del Tiber, del Trastevere, de Tor di Quinto, de Torre Salaria, del puente Mammo, mezclados con norteafricanos, albaneses y bosnios.

Una de las mujeres cargadas con fardos se lamenta. "¿Dónde vamos a ir?", gime, en un italiano apenas comprensible. "Los más peligrosos se han esfumado, a otros nos los llevamos a comisaría para identificarlos y,



Un agente italiano recorre el campamento ilegal Tor di Quinto, al norte de Roma, cerrado por la policía. / REUTERS

en su caso, internarlos en centros a la espera de la expulsión. Supongo que estas mujeres y los chavales irán ahora a otro asentamiento", dice un policía. "Si no derribamos todos los campos de chabolas con la máxima rapidez, lo que estamos haciendo hoy no valdrá de nada", añade.

El 36% de los presos son extranjeros. Apenas un 10% de ellos son acusados de delitos violentos: la población reclusa se hincha por cuestiones relaciona-

das con la inmigración ilegal. Las estadísticas indican que los italianos siguen delinquiendo más. Pero varios crímenes de gran repercusión, como el sufrido por Giovanna Reggiani, y un gran número de robos y agresiones callejeras, han generado una ola de xenofobia.

Las excavadoras permanecen a las puertas de Tor di Quinto y entrarán en cuanto la policía concluya el registro de las chabolas vacías. Luego, según el Ayun-

tamiento de Roma, serán desalojados y destruidos los otros asentamientos. Y empezarán a partir aviones y autobuses hacia Rumania. El Gobierno de Prodi se ha puesto ya de acuerdo con Bucarest. El alcalde de Roma, Walter Veltroni, recién elegido como líder del centro-izquierda, no quiere que el asunto rumano arruine su popularidad. Y anuncia "el fin de la tolerancia".

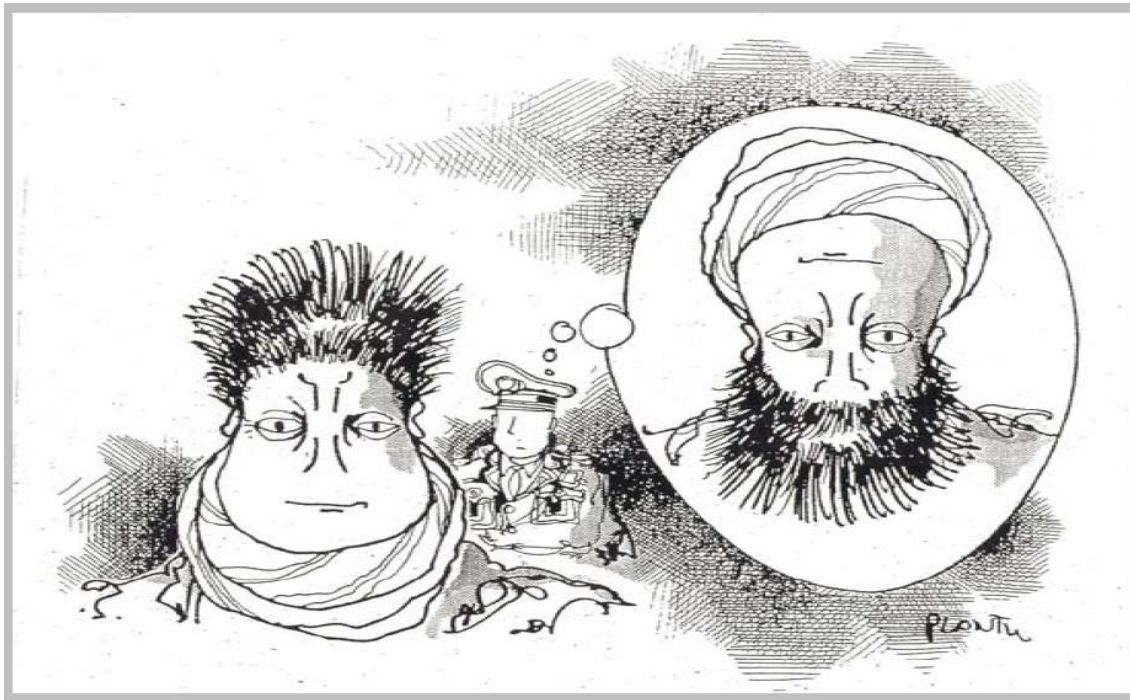
MÁS INFORMACIÓN
EN LAS PÁGINAS 40 Y 41

REFLEXIÓN

Autorregulación y autocontrol. La finalidad de este tipo de actividad es **fomentar la capacidad de las personas para dirigir sus conductas de una manera autónoma** y en equilibrio con los estímulos externos o inmediatos e intentar, a la vez, que esa capacidad se convierta en un componente esencial de su personalidad moral. Las fases que conforman estas actividades son las siguientes: en primer lugar, la autodeterminación de objetivos como fijación de criterios que cada alumno o alumna desea conseguir para modificar sus conductas; en segundo lugar, la autoobservación, es decir, el análisis y el desarrollo de un registro sistemático de las conductas seleccionadas para poder autoevaluar los cambios que se producen respecto a los objetivos propuestos y, finalmente, el autorrefuerzo, fase que se caracteriza por diversas ayudas que deben consistir en recompensas extrínsecas y también intrínsecas.

ACTIVIDAD

¿Qué ves? Presta atención y reflexiona sobre la imagen que ves a continuación. ¿Qué significado has encontrado? ¿Crees que a menudo se producen identificaciones similares en tu entorno? ¿Por qué crees que se producen? ¿Se te ocurre como podríamos romperlas?



Dibujo de Plantu, publicado en *Le Monde*.

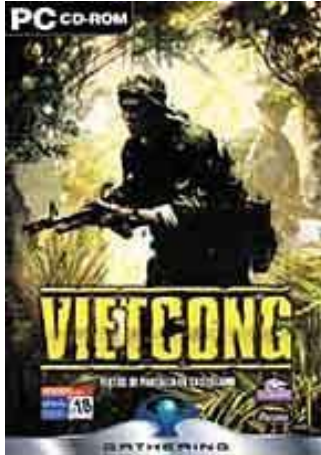
Ahora lee este poema y reflexiona sobre su contenido:

La creación del enemigo

Para crear un enemigo toma un lienzo en blanco
y esboza sobre él las figuras de hombres, mujeres y niños. (...)
Dibuja en el rostro de tu enemigo la envidia, el odio, la crueldad
que no te atreves a admitir como propias.
Ensombrece todo asomo de simpatía en sus rostros. (...)
Deforma su sonrisa
hasta que parezca el aspecto tenebroso de una mueca de crueldad.
Arranca la piel de sus huesos
hasta que asome el esqueleto inerme de la muerte.
Exagera cada rasgo
hasta transformar a cada ser humano
en una bestia, una alimaña, un insecto.
Llena el fondo del cuadro
con todos los demonios y figuras malignas
que alimentan nuestras pesadillas ancestrales.
Cuando hayas acabado el retrato de tu enemigo
podrás matarlo y descuartizarlo
sin sentir vergüenza ni culpa alguna.
Porque entonces lo que destruirás
se habrá convertido en un enemigo de Dios
o en un obstáculo para la sagrada dialéctica de la historia.

Sam Keen

Por último observa la carátula del siguiente videojuego y responde a las cuestiones que se plantean:



Vietcong (Pterodon)

VIETCONG

Tipo de juego: Acción Táctica. Juego de guerra

Descripción: Encarnas un sargento del ejército, y a través de él vas a participar en una guerra en la selva, en donde tendrás que realizar patrullas en solitario, defensa del campamento, ataque al pueblo vietnamita y sus posiciones, siempre comandando el pelotón estadounidense.

Las situaciones de este videojuego se enmarcan en el conflicto que enfrentó al ejército de EEUU con el pueblo de Vietnam del Norte. Guiándote por los datos escasos que aparecen, contesta a las siguientes preguntas:

¿En qué escenario real histórico tiene lugar la batalla del juego?

- EE.UU. Vietnam. Rusia.

¿Quién inició la agresión?

- EE.UU. Vietnam. Rusia.

¿Por qué crees que inició esa agresión?

- Para ayudar al desarrollo del otro país.
 Para salvar a su población del ataque de otro país o de la amenaza de un gobierno dictatorial.
 Para derrocar al gobierno de ese país y poner a gobernantes “amigos” de los agresores.

En el juego, ¿en qué bando creéis que está el jugador/a?

- EE.UU. Vietnam. Europa.

¿Por qué crees que está en ese bando?

- Porque los EE.UU. tratan de recuperar la imagen perdida.
 Porque quien lo ha diseñado es de Estados Unidos.
 Porque es una forma de ganar virtualmente lo que se perdió.

¿Quién crees que gana en el juego?

- EE.UU. Vietnam. Rusia.

¿En la historia real quién fue el ganador?

- EE.UU. Vietnam. Europa.

Lee el siguiente comentario de la revista *Micromanía Soluciones* (2003) sobre este videojuego:

“Te vamos a convertir en un experto en patear vietcongs. (...) Debes reaccionar de inmediato para matar al “ojos rasgados” que aparecerá a tu derecha de repente. (...) Sal a defender lo que es tuyo. (...) Aprovecha los momentos para localizar amarillos y fulminarlos rápidamente. (...) En los angostos pasadizos puedes encontrarte con algún que otro “charlie”. (...) Hay media docena de amarillos, como mínimo. Pégate a la pared del búnker y ve eliminándolos uno a uno. (...) El camino de la izquierda no te interesa, a no ser que necesites matar más amarillos para robarles. (...) en cuanto fulmines a los primeros charlies, hazte con un buen AK47. (...) De nuevo, túnel arriba, ve a la izquierda (siguiendo la bandera comunista). (...) La ribera de la ciénaga está atestada de amarillos. (...) Ésta misión consiste en lo que vulgarmente podríamos llamar “una cacería de amarillos”. (...) La estrategia se reduce a matar unos cuantos vietcongs (...) hasta limpiar toda esta extensa zona de charlies. (...) Pronto descubrirás que los amarillos os rodean. (...) Entra por la parte posterior y dedícate a vaciarlo de ratas con cartilla militar del vietcong. (...) Fulmina varios comunistas...”

¿Qué sentimientos te produce este texto? ¿A quién crees que se refiere el comentario con los términos “ratas con cartilla militar del vietcong”, “amarillos”, “ojos rasgados”? ¿Crees que aplicar estos calificativos a otras personas supone racismo? ¿Por qué? Argumenta tu opinión. ¿Cómo crees que se sentiría un compañero o compañera vietnamita cuando lea este texto? Trata de ponerte en su lugar y describe sus sentimientos.

Enfoque Global

Plantea la enseñanza y el aprendizaje a partir de **unidades didácticas globalizadas**, que tienen siempre en cuenta a las diversas áreas geográficas y culturales del mundo. Supone no sólo el **abandono de las visiones eurocéntricas**, sino también la revisión de los propios valores y comportamientos. Cada cultura posee determinados valores, capacidades y respuestas a las demandas de la vida sobre el planeta, pero ninguna reúne por sí sola un repertorio suficiente y exhaustivo para cubrir todas las posibilidades de desarrollo humano. Por ello, las diferentes culturas se complementan, corrigen o ratifican mutuamente, ampliando los horizontes de las otras y posibilitando el descubrimiento de otras posibilidades (Parekh, 2005).

Se puede complementar este enfoque con una **planificación por proyectos**³¹ que facilita estructurar los contenidos en torno a la resolución de problemas reales, a proyectos con un sentido completo, que **involucran y exigen utilizar conocimientos y procedimientos de diversas áreas y disciplinas**, trabajando de forma conjunta y coordinada sobre el proyecto en todas las materias (Muñoz y Díaz, 2009). En Educación Infantil se trabaja habitualmente **por rincones**, utilizando el espacio y el tiempo de forma diferenciada, mediante pequeños grupos de trabajo dispuestos en espacios específicos para desarrollar ciertas habilidades y por los que tienen que ir pasando cada alumno y alumna en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología puede complementar el enfoque global que se plantea.

³¹ Kilpatrick (1936, 1940), influido por Dewey crea este método de proyectos. Este planteamiento tiene como base el desarrollo de un conocimiento globalizado y relacional.

ACTIVIDAD

Cada cierto tiempo surge la “polémica” del *hiyab*. Tendemos a mirar los “*hiyabs*” de los otros o de las otras, y muy poco los “*hiyabs*” propios. Haz un comentario de texto de la siguiente noticia aparecida en el periódico *El País* (29 de septiembre de 2005). Analiza, a continuación, los diferentes argumentos que se mantienen sobre el *hiyab* en el artículo de *El País* (domingo, 10 de febrero de 2008) y establece un paralelismo con otros argumentos que se podrían utilizar sobre el “velo de las monjas” en los colegios religiosos. Elabora tu propio punto de vista teniendo en cuenta la perspectiva del feminismo, la cultura musulmana, la religión islámica y la situación geográfica en la que se inserta. Trata de buscar e identificar los “*hiyabs*” inconscientes que marcan nuestra forma de vestir y las razones y los valores que los explican.

EL PAÍS, jueves 29 de septiembre de 2005

SOCIEDAD / 31

SALIMA ABDESLAM AISA / Diputada de Melilla

“Las que llevamos velo somos feministas”

CECILIA IAN, Melilla
Salima Abdeslam Aisa, de 27 años, militante de Coalición por Melilla, tomó posesión como diputada de la Asamblea de la ciudad autónoma el pasado lunes, y lo hizo, por primera vez en un parlamento español, ataviada con el pañuelo islámico. A punto de acabar la carrera de Económicas, esta mujer recién casada con un profesor musulmán y empleada en un bazar se sorprende de la expectativa que ha levantado. La nueva diputada afirma que el pañuelo es un símbolo de libertad para la mujer, a la que no se valoraba por su cuerpo. “Somos feministas las que llevamos velo”, dice.

Pregunta. Usted no es la primera diputada musulmana. ¿Qué le parece la expectativa que ha despertado?

Respuesta. Como estoy acostumbrada a llevar el pañuelo, lo veo tan normal. Pero me llamó la atención que tantos medios de comunicación se interesaran. Ojalá me valoraran como persona. La indumentaria es lo de menos, cada uno es libre de vestir o de llevar lo que quiere. Es como preguntarle a alguien que por qué lleva un *piercing*. El día que llevar el pañuelo no llame la atención, ese día hablaremos realmente de integración. En esta ciudad es normal llevarlo.

P. ¿Desde cuándo se cubre?

R. Desde los 20 años.

P. ¿Lo decidió usted?

R. Sí, soy muy cabezota. Para mí es libertad. El significado del pañuelo es que te valoren como persona, no como cuerpo, como un jarrón. Una vez hicimos una prueba, yo vestida así [vaqueros, blusa de manga larga y un pañuelo blanco] y la otra chica con su pelo arregladito y minifalda. Pasamos las dos delante de un hombre, y efectivamente, a ella la siguió con la mirada y a mí no, pasé totalmente inadvertida.

P. ¿Se considera feminista?

R. Sí, es que somos feministas las que llevamos velo. Estoy en una asociación, Mujeres por la Igualdad, donde luchamos en favor de los derechos de la mujer, para que no se la explote sexualmente sino que se la valore como profesional y como persona. En

la asociación hay de todo. Eso es lo bonito, que en esta ciudad no se mira si eres musulmán, hebreo, cristiano o aconfesional.

P. ¿Las mujeres de su familia llevan el pañuelo?

R. Hay una mezcla, hay quien lo lleva porque quiere, y quien no. Mi hermana, de 26 años, que es psicopedagoga, empezó a llevarlo el año pasado porque yo la convencí. La pequeña tiene 13 y está todavía en la edad del pavo. Mi madre lo llevó por tradición, pero ahora lo entiende más y también reivindica conmigo la lucha por la libertad de la mujer. Es de una generación anterior, en la que en cualquier cultura a la mujer se la educaba para ser mamá y ama de casa. Ahora somos diferentes. No conozco a ninguna mujer de mi entorno que no quiera trabajar, superarse.

P. ¿Qué le parece que se prohíba llevar el velo en un colegio, como ocurrió en Madrid?

R. Considero que aquella niña era muy pequeña para decidir. Creo que no se debería llevar el pañuelo hasta que no se tengan las ideas claras y se sepa lo que significa. Muchas niñas admiran a las madres y quieren imitarlas, seguro que esa niña se lo habrá quitado. Le pasó a mi hermana pequeña, a los dos días lo lanzó. En la época en la que yo estudiaba en el colegio y en el instituto, nadie lo llevaba.

P. ¿Y el caso de Francia, donde se prohíbe en las escuelas?

R. Se supone que es un país democrático y cada cual debería tener derecho a elegir lo que quiere llevar. No dejan que las personas sean libres, ni siquiera un cristiano puede llevar un crucifijo. Estoy en contra de todo lo que sea recortar libertades. Nos ha costado llegar a la democracia después de muchísimos siglos, y eso es un retroceso.

P. Pero hay mujeres que no lo llevan libremente, sino por presiones de la familia.

R. No creo. Tengo una prima que está estudiando en Francia, y las dos hermanas mayores no lo llevan y ella sí, porque ella quiere.

P. ¿Usted se cubre para evitar que la miren mal?



Salima Abdeslam Aisa. / BERNARDO PÉREZ

“El significado del pañuelo es que te valoren como persona, no como cuerpo, como un jarrón. (...) Si me lo quitara por la calle, me sentiría desnuda”

“El Gobierno paritario es una de las cosas que más me gustaron de las que ha hecho Rodríguez Zapatero”

R. No. Donde trabajo, muchas veces vienen turistas, y me preguntan por qué lo llevo, se lo digo y ya está, me respetan. Si me lo quitara por la calle, me sentiría desnuda. Ya estoy acostumbrada, forma parte de mí.

P. ¿Sus padres le dijeron algo?

R. No. Nos han dado la libertad de elegir lo que queremos en todo, incluidos los estudios. Nos

dan consejos, como es normal, pero nunca me hablaron del velo. Les sorprendió el día en que me lo puse, no lo esperaban. Tomé la decisión sola en una época en la que estaba muy rebelde, quería cambiar el mundo, hacer que vaya mejor, que a las mujeres se nos valore, porque hoy por hoy todavía somos discriminadas y nuestro sueldo es menor.

P. ¿Qué opina su marido del velo?

R. Me respeta. Me conocí con él.

P. En muchos países musulmanes, la mujer está en una situación de desigualdad. ¿Por qué?

R. Ese problema es debido a la ignorancia. Son países que no se basan en lo que realmente es el Islam, sino en las costumbres, en el machismo y en la ignorancia. A la mujer la limitan a la casa, no la dejan que se forme, y por tanto, ellas aceptan todo lo que les digan los hombres. Pero eso es machismo, y hay países no musulmanes donde también la mujer está infravalorada.

P. ¿Hay algo en el Corán que justifique la desigualdad?

R. Hay mucha tergiversación, porque el Corán jamás se puede traducir literalmente. Soy musulmana por convicción. El Corán para nada justifica la desigualdad, es más, dice que todos somos iguales, que tenemos los mismos derechos. Pero a veces ponen un dedo encima de esa parte y leen la parte que les interesa.

P. ¿Qué opina del aborto?

R. Depende, no estoy ni en contra ni a favor. Es una cuestión de libertad de elección de cada persona y de su situación. No es lo mismo una mujer que ha sido violada que una que lo tiene todo y pasa de tener el hijo. Yo no lo haría, pero soy de las que no juzga a las personas.

P. ¿Y de polémicas como la de la tenista india musulmana, contra la que se ha distado una fatua por jugar en minifalda?

R. Para mí, que cada cual haga lo que quiera. Yo no la criticaría. Desde el punto de vista islámico se ve mal porque está exhibiendo su cuerpo. A veces se exagera por temas que son una tontería. Son gente extremista y tergiversan el Islam, que no puede ser radical.

P. ¿El Islam justifica el maltrato a la mujer?

R. Para nada. Está totalmente prohibido el maltrato físico y psicológico a cualquier ser.

P. ¿Cómo la han recibido en la Asamblea de Melilla?

R. Muy bien. Las mujeres se alegran, porque cada vez somos más. En el comité que decide en mi partido el 60% somos mujeres.

P. ¿Es un partido musulmán?

R. Hay de todo, es plural. Está por la causa social, por los más marginados.

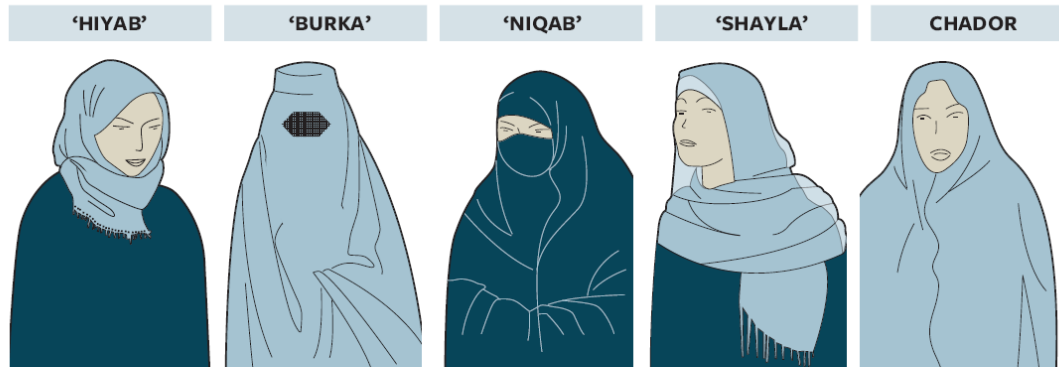
P. ¿Qué le parece que haya un Gobierno paritario en España?

R. Es una de las cosas que más me gustó de las que ha hecho Zapatero.

P. ¿Apoya la discriminación positiva en favor de la mujer?

R. Sí, aunque los hombres se están quejando ya.

Las prendas tradicionales de la mujer musulmana



El *hiyab* es un velo característico de muchas musulmanas. Deja libre la cara, y muchas mujeres lo llevan como un signo de identidad.

Oculta completamente el cuerpo. Una rejilla de tela en los ojos permite que la mujer vea, pero no ser vista. Las manos se cubren.

El *niqab* cubre hasta la rodilla y sólo deja libres los ojos, aunque también se puede combinar con otro velo que sí los tape.

Es un pañuelo largo y rectangular usado en la zona del golfo Pérsico. Este velo se coloca alrededor de la cabeza.

Usado por mujeres iraníes cuando salen de casa. Cubre todo el cuerpo y puede combinarse con un pañuelo en la cabeza.

Fuente: BBC.

EL PAÍS

La polémica en un pañuelo

La propuesta del PP de prohibir el 'hiyab' de las musulmanas en la escuela encrespa a los seguidores del islam ● Hay voces progresistas que defienden la medida

ANTONIO JIMÉNEZ BARCA

Por una acera que conduce a la mezquita de la M-30, en Madrid, avanzan a buen paso dos chicas musulmanas. Es viernes, poco antes de la oración. Una de las chicas lleva un pañuelo negro en la cabeza; la otra, marrón oscuro. Van riéndose y haciendo bromas entre ellas. La del *hiyab* marrón guarda en la mano un papel: es un artículo de periódico con la propuesta del PP de regular esta prenda islámica en los colegios. Tiene 24 años, prefiere no decir su nombre verdadero y pide que se reconozca en este reportaje como Sara. Es ingeniera. Lleva en España más de seis años. Habla un español per-

fecto con acento marcado de Madrid. Nadie la diferenciaría de cualquier otra chica madrileña. Excepto por el *hiyab*. Lo lleva siempre. Aunque le perjudique. Y le perjudica: asegura que ha perdido trabajos por negarse a quitárselo: "Cuando voy a las entrevistas dicen: 'Bueno, ya te llamaremos'. Pero yo sé que no es verdad. Que no llamarán. Y es por el pañuelo". Al lado pasan muchos hombres en dirección a la mezquita. Son casi las dos y media, la hora a la que comienza el sermón del imán.

La chica del pañuelo negro se pone de repente seria y opina sobre el artículo de forma tajante, masticando las palabras como cuando algo se tiene muy

claro: "Es un disparate y una falta de respeto. ¿En qué les molesta que se lleve un pañuelo en la cabeza?", se pregunta. "Me lo pongo porque soy creyente, porque el Corán dice que las mujeres deben llevar la cabeza tapada y los hombres ropa holgada. No me lo pongo en el trabajo, porque estoy frente al público y me daría problemas. No soy tan valiente como mi amiga", y añade: "No somos inferiores a los hombres, ni sumisas, ni tontas. Sólo somos creyentes". Después recuperan las dos su buen humor y su sonrisa y se pierden andando deprisa en dirección a la entrada.

Unos cuantos minutos antes, el mismo viernes, Juan Costa, coordinador del programa elec-

toral del PP, aseguraba que si este partido gana las elecciones del 9 de marzo, los colegios públicos y los institutos decidirán por sí mismos si impiden o no la entrada de musulmanas con pañuelo.

Actualmente el *hiyab* ni está prohibido ni tampoco permitido expresamente. Y esta suerte de vacío legal acarrea situaciones dispares y una cierta esquizofrenia que cada uno sortea como puede.

Por ejemplo, José Antonio Martínez, director de un instituto en Orcasitas (Madrid) con un alto porcentaje de inmigrantes ha prohibido que los alumnos porten cualquier símbolo religioso. Y no aplicó esta norma, precisamente, por el pañuelo

musulmán: "No: lo hice por las enormes cruces que llevaban colgadas al cuello los Latin Kings. Nos pareció lo más sensato y lo mismo hacen varios institutos de Madrid".

Uno de ellos es el instituto Jaime Vera, situado en el barrio de Estrecho (Madrid), también con un altísimo porcentaje de alumnado inmigrante. El director, Jacinto Uceda, recibió hace meses la visita del imán de la mezquita de Estrecho, que pidió que las chicas musulmanas pudieran llevar el *hiyab* en clase.

El director se mantuvo firme en una norma que, en el fondo, fue adoptada sobre todo para evitar la ruidosa indumentaria de los amigos de las bandas lati-





Mujeres con pañuelo islámico en Valencia. / JESÚS CÍSCAR

noamericanas: "Aquí no entra nadie con algo en la cabeza: ni gorras de los Latin Kings o Netas ni tampoco pañuelos musulmanes para no crear agravios comparativos", manifestó entonces.

Da la impresión de que la norma que quiere aprobar el PP ya se lleva a cabo, que los directores de los colegios públicos e institutos la aplican. En una palabra: parece que la polémica sobre el pañuelo no pasa de palabrería sin sustancia real.

No tan rápido.

En octubre del año pasado, Shaima, una niña de ocho años de origen marroquí y residente en Girona, quiso acudir a su clase con el pañuelo. El director del colegio, Llorenç Serra, se lo impidió. Alegó que la prenda iba contra el reglamento del centro, que prohíbe prendas que acarreen discriminación. Este director no hizo sino apli-

car el mismo criterio que los dos directores de institutos madrileños citados antes.

La diferencia es que en este caso Shaima y sus padres insistieron. La familia en bloque se negó a que la niña fuera a clase sin el *hiyab*. El pulso saltó a la prensa y se convirtió en un símbolo vivo de la controversia.

¿Qué hacer? ¿Mantener el reglamento del centro aun a costa de que una niña se quede en casa y no vaya al colegio?

La Generalitat se erigió en árbitro y decidió que Shaima podía volver a clase con el *hiyab*. Es decir: en caso de conflicto, prevalece el derecho fundamental a la educación, recogido en la Constitución, sobre cualquier otro, incluido, evidentemente, el reglamento del centro en cuestión.

Así se hizo. Desde entonces, Shaima va con el pañuelo al colegio. Su padre, Belkacem Saidani, de 30 años, empleado en una fábrica de bicicletas, lo corrobora: "No ha habido ningún problema desde entonces".

Cuando oye la propuesta del PP, su respuesta es tan simple

como definitiva: "Si se le prohíbe llevar el pañuelo a mi hija de nuevo, nos volveremos a Marruecos como nos vinimos de Francia".

El viernes por la mañana, poco antes de que comenzara la oración del imán, había corrillos de musulmanes en torno a la mezquita de la M-30 que al sol del mediodía comentaban contrariados la propuesta del PP. Mohamed al Afifi, portavoz del centro cultural islámico contiguo al templo, lo hacía en su despacho, con un plato de pastas y un té, aunque no menos disgustado: "España es un país aconfesional; no es laico, como Francia. Esto es crucial. Y los símbolos religiosos están permitidos. Me gustaría que me dijera Mariano Rajoy en qué se apoya para prohibir el pañuelo y no otros símbolos. Argumentan que el *hiyab* representa la sumisión de la mujer. Yo pregunto, Benazir Bhutto, que fue primera ministra de Pakistán y llevaba el *hiyab*, ¿era por sumisión? No creo: era la persona más poderosa del país".

Mientras Al Afifi razonaba, la señora de la limpieza trabajaba en el pasillo cercano. El uniforme, común a todas las empleadas, era el mismo: traje verde y *hiyab* rosa claro.

Entre los corrillos de hombres pasan las mujeres en dirección a la mezquita. Muchas prefieren no comentar nada. Dicen que tienen prisa, que no hablan bien el español. A veces ponen una sonrisa como única disculpa y se marchan.

Pero hay una que se para. Lleva un *hiyab* negro y dos auriculares conectados a un iPod. Llega casi tarde pero se detiene. Se entra de la propuesta del PP y para dar su opinión busca en un bolsito plateado. Extrae un DNI: "Si prohíben el pañuelo: ¿qué voy a hacer con mi identidad? Me llamo Silvia Cerrada, soy española de nacimiento, tengo 40 años y me convertiré al islam hace nueve. Y si esto se lleva a cabo, será, sencillamente, un paso atrás en la multiculturalidad, un retroceso

La chica lleva un 'hiyab' y auriculares conectados a un iPod

Los musulmanes comentaban enfadados la propuesta de Rajoy

en el camino hacia una sociedad más democrática y abierta". La polémica no sólo se discutía en los alrededores de esta mezquita. Los principales partidos políticos salieron al paso de la propuesta del PP.

La vicepresidenta del Gobierno, María Teresa Fernández de

En Ceuta ha sentado muy mal

ROCÍO ABAD
Ceuta

Muy mal ha sentado a los colectivos musulmanes de Ceuta la propuesta del PP para regular el uso del pañuelo en los colegios. En la ciudad autónoma, donde unos 30.000 de sus 75.000 habitantes son musulmanes, el *hiyab* o pañuelo con el que las mujeres se cubren la cabeza se percibe como un elemento cultural más que religioso.

"Ni discrimina, ni nos impide hacer una vida normal", explica Fatima Hamed, de 29 años y diputada en la Asamblea de Ceuta por la Unión Demócrata Ceutí (UDCE), que está coaligada con IU. Fatima es una de las dos diputadas musulmanas que se sienta en la Asamblea ceutí, pero la única con la cabeza cubierta. Su compañera, Raheba Mohamed, del Partido Popular, nunca lo ha llevado. Y esa es la diferencia en el colectivo femenino que profesa el Islam. "Muchas llevamos pañuelo, pero muchas otras no lo llevan y no pasa absolutamente nada", añade. A la concejal ceutí no le parece oportuno que el PP haya reabierto el debate.

El presidente de la Unión de Comunidades Islámicas de Ceuta, Laarbi Maateis, también es defensor acérrimo del pañuelo, incluso en las aulas, una polémica de la que otros musulmanes consultados prefieren no opinar. Maateis, que es líder de la corriente *tabligh* en Ceuta (un movimiento próximo al Integrismo Islámico) acompañó a clase a dos estudiantes que fueron expulsadas en octubre del colegio Severo Ochoa por acudir a clase con pañuelo. Maateis mantiene que su prohibición atentaría contra la libertad religiosa.

"No recuerdo haber tenido mayores problemas con eso", explica el presidente regional del PP, Pedro Gordillo, que durante ocho años fue también director provincial del MEC en Ceuta. Para Gordillo, la propuesta hay que enmarcarla "en un contexto de desigualdad hacia la mujer" y recuerda que se ha hecho una excepción para los casos de Ceuta y Melilla.

La Vega, acusaba a Rajoy de "crear un problema donde no lo hay". Gaspar Llamazares, coordinador general de IU, se preguntaba si el PP prohibirá "el velo de las monjas o sólo a las musulmanas".

El presidente de la Asociación de Trabajadores Inmigran-

tes Marroquíes (Atime) coincidió con Llamazares: "Si se regula el pañuelo, debería regularse también todos los símbolos religiosos, incluidos los cristianos, claro, porque de lo contrario estaremos ante una discriminación flagrante. Y contra eso nos vamos a oponer con todas nuestras fuerzas".

Sin embargo, el asunto admite muchos matices: no todas las voces progresistas están a favor de permitir el pañuelo en la escuela pública.

Amelia Valcárcel, catedrática de Filosofía Moral y Política en la UNED y miembro del Consejo de Estado, es una de ellas: "Las soluciones para la integración no son infinitas. Y el modelo republicano francés, que prohíbe el pañuelo, es en Europa el más acertado para mí". Fadelia Amara, secretaria de Estado de Francia, que conoce bien el problema de los barrios musulmanes porque proviene de ellos, está a favor.

"Para empezar, digamos que el pañuelo sólo se lo tienen que poner las mujeres", continúa Amara, "y si es por religión, sobra en un espacio público de un país aconfesional. Si se objeta que es algo cultural, entonces denota directamente una sumisión inaceptable. Los signos dicen cosas, no son gratuitos. Y este pañuelo es un signo de sumisión. Aquí puede que haya mujeres que lo lleven porque les da la gana. Bien. Pero eso no convierte ese pañuelo en símbolo de libertad: ha sido y es al contrario".

También Altamira Gonzalo, de la Asociación de Mujeres Juristas Themis, está a favor de prohibirlo: "Es un signo ostentoso de una posición de sumisión. Permitirlo es fomentar una relación de desigualdad respecto del hombre. Y la ideología que subyace en el pañuelo penetra en la mujer que lo lleva y la interioriza".

Termina la oración. Son las tres y media. Los musulmanes salen de la mezquita de la M-30. Hay diplomáticos que se van en sus cochazos negros y gentes del barrio que se marchan a pie. Una madre camina de la mano de su hija adolescente. Las dos llevan pañuelo. La madre no quiere pararse a hablar. La chica, sí: "Voy al instituto, a la ESO. ¿Por qué tienen que prohibir algo que no molesta a nadie y a lo que tengo derecho? Y si decido ponerme un *piercing*, ¿qué? ¿Alguien lo va a prohibir? Y una minifalda, ¿qué? ¿Eso está bien? ¿Quién dice lo que está bien y lo que no?".

La chica quiere seguir hablando en su perfecto, sonriente y decidido español.

Pero la madre no la deja. Le tira varias veces del brazo y se la lleva, calle abajo.

EL PAÍS.COM

► Participación. ¿Qué le parece la propuesta del PP sobre el uso del pañuelo islámico?

Para realizar esta actividad, y completar otros puntos de vista y perspectivas, analiza finalmente los argumentos que proponen M^a Luisa Vicente y Carmen Vigil (*El País*, 27/10/2007) y los juristas y componentes del Observatorio de Derechos Económicos, Social y Culturales de Barcelona, Gerardo Pisarello y Jaume Asens (*Público*, 23/08/2010).

M^a LUISA VICENTE Y CARMEN VIGIL (*El País*, 27/10/2007)

A propósito de las niñas que van con velo islámico a la escuela, Sol Gallego-Díaz se pregunta: "¿No deberíamos buscar, con inteligencia, una manera de ofrecer mayor resistencia, incluso legal? ¿Una forma de animar a las mujeres musulmanas que viven en nuestro país a combatir las tradiciones que fomentan la desigualdad?" (*EL PAÍS*, 12-10-07).

De entrada, resulta fácil sumarse a esta propuesta. Ahora bien, ¿por qué interesarse sólo en el combate contra las prácticas culturales o religiosas que

discriminan a las mujeres en la comunidad musulmana? ¿Por qué no pensar también en cómo combatir las prácticas culturales que marcan a las mujeres en las sociedades occidentales? Por ejemplo, ¿no deberíamos buscar la forma de animar a miles de españolas a que dejen de ponerse esos zapatos de tacón alto que les machacan los pies, a que abandonen esas faldas estrechas que limitan su movilidad, a que no pierdan el tiempo embadurnándose la cara de maquillaje? ¿Por qué no pensamos cómo se podría evitar que cada vez más mujeres, y más jóvenes, se metan en el quirófano para aumentarse el pecho o hacerse una liposucción? En materia de imagen e indumentaria, las mujeres occidentales no estamos en condiciones de dar lecciones de igualdad a nadie.

Las marcas de género en Occidente, todas ellas signos de dominación (lo mismo que el hiyab), son actualmente muchas y variadas. Su uso es asumido por sus destinatarias mediante mecanismos de socialización mucho más eficaces que cualquier prescripción normativa, ya sea legal o religiosa. Millones de mujeres occidentales, sin necesidad de que nadie se lo imponga, se afanan en adaptar su imagen a las pautas estéticas que rigen actualmente para su género. Desde edades cada vez más tempranas, nuestras niñas y adolescentes se preocupan por estar guapas y sexies, siendo éste uno de los criterios fundamentales para su valoración dentro del grupo y, en consecuencia, también para su propia autoestima.

La vuelta al velo por parte de las mujeres musulmanas es, ciertamente, un factor de involución en materia de igualdad de género. Pero la hipersexualización actual de las sociedades occidentales también lo es. La dimensión alcanzada hoy por la objetualización sexual de las mujeres y la mercantilización del cuerpo femenino no tiene parangón en ninguna época histórica anterior.

GERARDO PISARELLO y JAUME ASENS (Público, lunes 23 de agosto de 2010)

Pocas cruzadas han conseguido abrirse paso con tanta fuerza y en tan poco tiempo como las dirigidas contra el burka o el niqab, dos prendas que ocultan de manera completa o parcial el rostro de algunas mujeres musulmanas. En una de sus últimas apariciones preveraniegas, el ministro de Justicia, Francisco Caamaño, anunció la restricción del uso del atuendo para el otoño, cuando se discuta en el Congreso la reforma de la Ley de Libertad Religiosa y de Conciencia. Lo que en otro contexto podría haber supuesto un paso adelante en la lucha por la emancipación de todas las mujeres, incluidas las no musulmanas, ha acabado por convertirse, sin embargo, en un empeño de dudosas credenciales ético-políticas. En un nuevo velo bajo el que se ocultan, con hipocresía, un sospechoso celo punitivo y los viejos y clásicos fantasmas de la islamofobia.

Llama la atención, de entrada, que las iniciativas a favor de la prohibición del burka o del niqab hayan surgido de una plataforma de extrema derecha en Catalunya, o que sus principales valedores en el ámbito autonómico y estatal hayan sido las fuerzas políticas conservadoras. Ninguna de estas se ha destacado por impugnar otros velos menos visibles y más interiorizados culturalmente, como los hábitos de las monjas de clausura o ciertas imposiciones de la moda que están detrás de buena parte de los fenómenos de anorexia y bulimia existentes en nuestras sociedades. Tampoco han sido las primeras a la hora de denunciar el carácter patriarcal que subyace a fenómenos como la penalización del aborto, las diferencias salariales entre hombres y mujeres o, en general, la llamada feminización de la pobreza. Tampoco han propuesto, como alternativa, dar voz y poder a las migrantes musulmanas propiciando, por ejemplo, su acceso al derecho

de voto y a otros derechos sociales y políticos. Más bien, su celo feminista y laicista sólo parece activarse contra el fanatismo de algún clérigo islamista. En cambio, permanece ciego a otros abusos perpetrados por el Estado, el mercado u otras iglesias, como la católica, que por su propia posición institucional debería ser objeto de un escrutinio mayor.

Ciertamente, la hipocresía del mensajero no implica la falsedad del mensaje. El burka es una forma flagrante de humillación de la mujer, cuyas diferencias con otros velos parciales como el hiyab, la shayla o el chador son evidentes. Que se trate de un caso "extremo" explica, en parte, que la cruzada prohibicionista impulsada por los partidos conservadores haya sido secundada por fuerzas situadas a su izquierda, comenzando por algunos miembros del PSOE. Desde estos sectores, se ha recordado que el burka es una suerte de "prisión ambulante" que vulnera la dignidad de las mujeres. A ello se ha sumado también un argumento de orden público: al cubrir su rostro, impide que puedan ser identificadas a la hora de acceder a ciertos servicios sociales o instituciones públicas.

A pesar de su aparente razonabilidad, estos argumentos presentan varios problemas. Prohibir el burka por su carácter objetivamente discriminatorio puede entrar en conflicto con la libertad de las propias mujeres que, voluntariamente, decidan llevarlo. En estos casos, y aunque se funden en cánones patriarcales execrables, las manifestaciones públicas de opiniones o creencias religiosas se encuentran protegidas, entre otros, por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Así, mientras quitar los crucifijos en las aulas sería obligatorio para un Estado que se defina como laico, la prohibición generalizada del atuendo islámico está reñida con la dignidad de las personas que libremente decidan seguir su tradición, su cultura, sus valores o creencias. Esta es, de hecho, la opinión que en Francia ha emitido la más alta jurisdicción administrativa del país, el Consejo de Estado, frente al proyecto de ley de Nicolas Sarkozy.

Naturalmente, no es lo mismo que una mujer lleve el velo por voluntad propia que por sufrir coacción de la comunidad, el marido, el padre o el hermano. Pero tampoco aquí está claro que la prohibición sea la mejor alternativa. Cuando lo que coacciona es el entorno cultural, la emancipación no puede lograrse esgrimiendo una supuesta superioridad civilizatoria y lanzando a la Policía contra las víctimas, sino favoreciendo la discusión crítica, la persuasión y, sobre todo, otorgando poder político y social a las propias mujeres. Cuando lo que hay, en cambio, es un ejercicio de violencia directa sobre estas, lo lógico sería preocuparse en actuar penalmente contra quien la ejerce, pero no empeñarse en multarlas y obligarlas a cambiar de vestimenta.

Es verdad, por otra parte, que el velo integral puede estar reñido con la necesidad de identificarse en ciertos lugares. Pero esto pasa también con otras prendas y atuendos, como una máscara, una gorra o un pasamontañas. Para garantizar la seguridad, por tanto, no hace falta recurrir a una prohibición específica, con evidentes sesgos discriminatorios: bastaría con una prohibición genérica de ocultamiento de rostro, como ocurre, de hecho, con los protocolos de seguridad que obligan a cualquier persona, hombre o mujer, musulmana o no, a identificarse, por ejemplo, cuando acude a un hospital, a una comisaría o simplemente a recoger a sus hijos de la escuela.

En realidad, cuando se oye a los partidarios de la prohibición del burka o del niqab, es imposible ocultar la sensación de que se está ante una iniciativa electoralista, a la que poco y nada preocupa la emancipación de las mujeres. Hace ya algunos años, se dijo que la guerra de Afganistán liberaría a las mujeres del burka y de otros lazos opresivos. A la luz de los nefastos resultados de aquella empresa, sería de necios emular la operación en nuestros barrios y ciudades. En un contexto de

creciente islamofobia, una decisión así sólo agregaría más violencia a la ya existente, al tiempo que consolidaría los dobles raseros y los velos invisibles que atraviesan nuestras sociedades. Como en tantos otros casos, las mujeres más vulnerables serían las más perjudicadas.

Fíjate que los artículos y opiniones que has leído corresponden a diferentes fechas (desde el 2005 hasta el 2010). Como verás parece una “polémica” recurrente relacionada con los derechos humanos, con la igualdad, con el desarrollo, etc. Si buscas más información sobre el tema, te darás cuenta de que reaparece con frecuencia (en el 2010 ha vuelto a surgir de nuevo con especial ardor) y que puede ser abordada desde muy diferentes enfoques y matices.

Como plantean García y Goenechea (2009), aunque muchos profesores y profesoras podemos sentirnos tentados de querer “imponer la libertad” –más concretamente nuestra idea de libertad- a las niñas y a las mujeres inmigrantes con las que trabajamos, debemos tener presente que esto no es posible ni éticamente correcto. Las conquistas sociales alcanzadas por las mujeres occidentales no pueden ser cuestionadas sin más por otras formas de pensamiento o creencias derivadas de la diversidad cultural existente. Pero tampoco podemos imponer el ejercicio de estos derechos a las mujeres extranjeras ni tampoco a las autóctonas. El logro es conseguir que existan esos derechos y la libertad suficiente para ejercer las opciones vitales que una misma decida. Podemos facilitar un clima y un contexto educativo en los centros en el que esas niñas puedan entender y vivir un sentimiento de igualdad y libertad. Nuestro papel es el de acompañar y animar las decisiones que éstas tomen, pero nunca decidir por ellas.

Con estas ideas finales, que acaban de dar una perspectiva más global a este tema, intenta ahora tú, finalmente, acabar esta actividad con una frase o un párrafo que sintetice y argumente globalmente tu posición sobre si sería necesario legislar la prohibición o no de la utilización de alguna de estas prendas. Piensa detenidamente tu argumentación porque Montesquieu no se mostraba partidario de la utilización de leyes para cambiar hábitos y costumbres porque las creía más fácilmente modificables a través de la recompensa y el ejemplo. Ten en cuenta también algunas de las críticas que se han vertido ante los intentos, por parte de sectores del PP (e incluso algunos del PSOE), de legislar la prohibición del uso del burka: se decía que ésta había sido una maniobra electoralista, en la época de elecciones municipales en el 2010, para captar el voto proclive a la xenofobia, que de otra manera votaría a la ultraderecha. Como analiza Terrén (2004, 121) “después de todo, si lo que se persigue es la eliminación de situaciones de discriminación de las mujeres, cabe preguntarse si éstas quedan realmente eliminadas al prohibir una vestimenta que en unos casos puede ser fruto de ella pero en otros no. Y aun en los casos en los que es el resultado de una imposición, ¿no se está privando a las mujeres que no van a ir a la escuela por este motivo de un recurso fundamental para su eventual emancipación posterior o la de sus hijas?”

REFLEXIÓN

Este enfoque global supone **superar la transversalidad que ha generado una fragmentación artificial** de diferentes “educaciones”: para el desarrollo, ambiental, de derechos humanos, para la paz, para la cooperación, intercultural, para la igualdad de hombres y mujeres, etc.

Estas ‘educaciones’ comparten “unos conceptos básicos complementarios e interdependientes (desarrollo, derechos humanos, paz...); una visión interconectada de la realidad tanto a nivel espacial (local, nacional, mundial),

como temporal (pasado, presente, futuro), como personal (yo y los otros); y todas ellas quieren fomentar actitudes y habilidades para una participación activa en la sociedad y propugnan un aprendizaje cooperativo y democrático; facilitan la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde ópticas parciales y rompen con las visiones unilaterales y hegemónicas; y comportan la necesidad de conectar con la vida cotidiana de los participantes, de acoger sus preocupaciones socioafectivas” (Besalú, 2002, 113).

La educación global no es sólo una forma novedosa de organizar el conocimiento escolar, sino que es una **manera de comprender el mundo en toda su complejidad y diversidad**, apostando por la participación y el compromiso de todo el alumnado en el ámbito local desde un análisis global.

ACTIVIDAD

Una forma de desarrollar este enfoque global es analizar nuestra cultura desde el punto de vista de otra. El libro *Los papalagi* incluye un conjunto de textos que describen distintos aspectos de la cultura y la forma de vida europea vista desde la perspectiva de un jefe samoano –de la isla de Samoa, en el Pacífico sur- sobre el ser humano europeo (que ellos denominan *papalagi*). Lee un pequeño texto extraído de esta obra e intenta hacer tú otro texto desde el punto de vista de un marciano que visitara la tierra y analizara los comportamientos y actividades de tu ciudad.

Los Papalagi son pobres porque persiguen las cosas como locos. Sin cosas no pueden vivir. Cuando han hecho del caparazón de una tortuga un objeto para arreglar su cabello, hacen un pellejo para esa herramienta, y para el pellejo hacen una caja, y para la caja, una caja más grande. Todo lo envuelven en pellejos y cajas. Hay cajas para taparrabos, para telas de arriba y para telas de abajo, para las telas de la colada, para las telas de la boca y otras clases de telas. Cajas para las pieles de las manos y las pieles de los pies, para el metal redondo y el papel tosco, para su comida y para su libro sagrado, para todo lo que podáis imaginar. Cuando una cosa sería suficiente, hacen dos. (...) Hay tantas cosas dentro de una choza europea, que si cada hombre de un pueblo samoano se llevase un brazado, la gente que vive en ella no sería capaz de llevarse el resto. En cada choza hay tantos objetos que los caballeros blancos emplean muchas personas sólo para ponerlos en el sitio que les corresponde y para limpiarles la arena.

Enseñanza activa y para el compromiso

Como plantea Jares (1995) **no hay educación intercultural si no hay acción práctica**. Y ello tanto en lo que atañe a nuestro papel como educadores/as-ciudadanos/as, como en lo referente a nuestro trabajo con el alumnado.

Para lo primero sería necesario reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el currículum explícito y el currículum oculto, más eficaz será nuestra labor.

Para lo segundo, debemos dirigir nuestra acción hacia la **formación de personas activas y combativas que canalicen su compromiso hacia actividades socialmente útiles**.

Por ello es importante realizar **gestos, acciones concretas, pequeños comportamientos individuales o colectivos** que vayan en la dirección del cambio tanto personal como

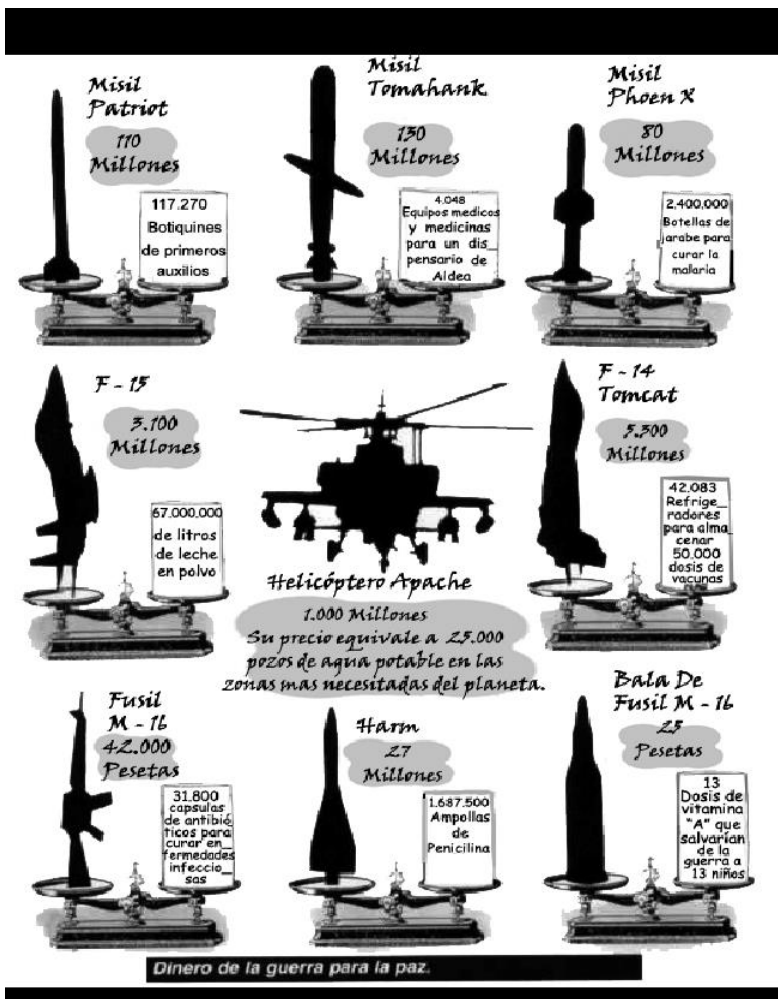
estructural y social: gestos de paz (contra la exportación de armas, a favor de la objeción fiscal), de justicia (contra cualquier discriminación, a favor del comercio justo), ecológicos (reducción del consumo, utilización del transporte público), comunicativos (convertir el periódico local en un espacio para plasmar el trabajo y las reflexiones que estamos haciendo con nuestro alumnado mediante artículos colectivos, cartas al director/a, etc.).

“Hay que actuar localmente en lo cotidiano, revisando nuestro estilo de vida, a través de denuncias, manifestaciones y otras formas públicas. La palabra, escrita o hablada es otro de los recursos en manos de los ciudadanos” (Besalú, 2002, 170).

ACTIVIDAD

Elabora un texto que refleje los argumentos de quién defiende el gasto militar y los contraargumentos de quién defiende el gasto social como prioritario. Elabora, a partir de este texto, con los diferentes argumentos, preguntas para hacer a quienes defienden una postura y a quienes defienden la contraria.

Conviértete, a continuación, en reportero gráfico. Hazte con una cámara de grabación en vídeo



o una grabadora digital de voz y una cámara fotográfica. Entrevista a las personas de tu barrio o de tu pueblo. Pregúntales su opinión sobre el tema y qué argumentos tienen para defender esa postura. Una vez que hayas grabado las diferentes entrevistas, edita la grabación con cualquier programa de software del ordenador. Contrasta las opiniones y construye un pequeño documental o testimonio oral que refleje los distintos puntos de vista para exhibirlo en clase y poder hacer un análisis de toda la información recogida. Sube el documental a la red (por ejemplo, a través de youtube) para que otras personas puedan consultarlo y conocer las distintas posiciones sobre este tema.

Propuestas Organizativas

Las propuestas organizativas van **más allá de los componentes didácticos y curriculares** del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hacen referencia a todos aquellos aspectos contextuales al proceso que le afectan directamente y que facilitan o impiden que se desarrolle de la forma más adecuada posible.

Supone “la asunción implícita de lo diverso como determinante de lo organizativo y la necesidad de impulsar una serie de prácticas organizativas y de gestión que sean capaces de aprovechar el potencial de la diversidad en beneficio de todos, en vez de tender a su anulación al considerarla como algo anómalo” (Essomba, 2008, 12).

Un buen clima de centro, en el que el profesorado se siente a gusto, las familias se sienten acogidas y apoyadas, el alumnado desea acudir al centro y siente orgulloso del mismo, contribuyen a que el proceso de aprendizaje y de enseñanza sean un éxito. Una dinámica participativa y democrática en la organización y funcionamiento del centro, que alienta la implicación de toda la comunidad educativa en un proceso de mejora continua, hace que la educación sea un empeño colectivo en el que todos y todas se involucran de forma conjunta en pos de un propósito compartido. Una comunicación fluida, horizontal, transparente y abierta, un equipo directivo que dinamiza, apoya y acompaña a toda la comunidad educativa, un profesorado motivado, unos recursos suficientes y bien empleados, unas instalaciones abiertas al entorno, una administración educativa y unos servicios de inspección que apoyan y animan todo este proceso..., ¿qué duda cabe que todos estos factores generan un contexto clave para que el proyecto educativo vaya adelante, para que el centro educativo cumpla realmente la función que tiene asignada?

En este sentido, tenemos que tener en cuenta que, para que podamos llevar adelante una propuesta curricular auténticamente intercultural, asentada en la diversidad como centralidad, es **imprescindible una organización escolar intercultural acorde**. En otras palabras, **la diversidad curricular exige la diversidad organizativa**. Exige que el funcionamiento y la dinámica de todo el centro asuman la interculturalidad como elemento básico en todas sus dimensiones.

Por ejemplo, un centro privado-concertado tiene que empezar por plantearse por qué en su centro hay un menor número de alumnado de minorías o proveniente de otros países o –en caso de que su situación sea excepcional y no sea ese el caso- por qué en la mayoría de los centros privados y concertados no está escolarizado este alumnado. Ese centro concertado tendrá que cuestionar y romper este modelo, antes de plantarse cualquier estrategia organizativa o curricular que pretenda ser intercultural. No sirven las justificaciones de que son las familias las que demandan el centro pues, como hemos visto, las investigaciones y los expertos y expertas (Ball, 1994; Gimeno, 1998; Bernal, 1999), confirman que los argumentos a favor de la elección de centros lo que esconden es el rechazo a educar a los hijos e hijas con los que no son de la misma clase, lo que se ocultan es la idea que se transmite que en estos centros concertados no hay “población que puede hacer que baje el nivel” y que en ellos sus hijos e hijas pueden conseguir los contactos adecuados para el futuro. No sirve tampoco la excusa de que en el centro ya hay dos o tres alumnos o alumnas “inmigrantes”, generalmente de familias con recursos y buena situación. **O el centro privado-concertado se replantea la perspectiva global de la selección que hace de alumnado que accede al centro**, o no es posible diseñar ninguna estrategia realmente intercultural, pues ya está contaminada desde el inicio con esta “selección encubierta” radicalmente contraria a cualquier paradigma de educación intercultural.

Aunque ciertamente, en este caso, **la Administración educativa es en buena parte responsable** de esta permisividad, e incluso connivencia con la segregación encubierta, o explícita en algunos casos, que hacen los centros concertados, aunque sea incluso inconstitucional y un atentado contra los derechos humanos y de los menores. Es responsabilidad suya que, a través de las comisiones de escolarización, haya un reparto equilibrado de todo el alumnado, sean cuales sean sus condiciones y características, entre todos los centros que se financian con dinero público de los contribuyentes.

Proyecto Educativo Intercultural

El Proyecto Educativo de un centro trata de establecer colectiva y consensuadamente, entre toda la comunidad educativa, qué finalidades se pretenden conseguir a través de toda la actividad escolar que desarrolla; analizar en qué contexto se sitúa su acción educativa para ajustarla más adecuadamente; qué medios son necesarios y con qué recursos humanos y materiales se cuenta para ello.

Construir un Proyecto Educativo Intercultural no es añadir un nuevo capítulo a este documento, como ya planteamos, sino analizar la realidad y pensar la dinámica del funcionamiento y organización de toda la comunidad educativa y del contexto en el que se sitúa, desde una perspectiva diferente. **Es introducir un nuevo elemento de reflexión en todo el proceso educativo**: cómo la diversidad de nuestro alumnado y de nuestra comunidad puede enriquecer nuestro análisis y puede potenciar nuestras posibilidades didácticas, de aprendizaje, organizativas y de funcionamiento. Implica detectar y corregir las expresiones racistas, xenófobas o sexistas en la comunicación entre toda la comunidad educativa³², introducir prácticas no segregadoras desde el espacio del recreo hasta las salidas extraescolares, poner carteles indicativos en diferentes idiomas por todo el centro para facilitar su movilidad, conseguir que en los equipos de mediación de convivencia participe alumnado de minorías o procedentes de otros países, aprender a resolver los conflictos desde una perspectiva intercultural, etc., etc.

Este proceso **ha de afectar a todos los centros educativos**, tengan o no alumnado extranjero o de minorías en sus aulas, pues vivimos en sociedades multiculturales y mestizas. **El punto de partida ha de ser el análisis del contexto**, para, a partir de él, establecer las señas de identidad, los principios pedagógicos, las propuestas organizativas y las formas de participación de las familias y la comunidad, más adecuadas a ese contexto y realidad social en la que se sitúa el centro educativo.

ACTIVIDAD

Lee la siguiente noticia sobre un centro educativo que “ha adoptado planes a favor de la interculturalidad”. Qué acciones y medidas te plantearías para que tu centro, en el futuro, también trabajara a favor de la interculturalidad. Enumera, al menos, cinco propuestas.

³² Rechazando determinadas expresiones que fomentan el racismo y la xenofobia: “engañar como a un chino”, “merienda de negros”, “vas hecho un gitano”, “deja de hablar así, pareces una tía”, “he trabajado como un negro”... Estas expresiones son utilizadas con naturalidad y sin conciencia plena de lo que suponen de potenciación y mantenimiento de unos estereotipos discriminatorios.

La asignatura de la diversidad

El profesorado llama a aprovechar la inmigración para adaptar el sistema educativo a una sociedad heterogénea

JUNE FERNÁNDEZ
Bilbao

Las escuelas vascas ya eran diversas antes de la llegada de inmigrantes: niños nativos, gallegos y gitanos, discapacitados y superdotados, pobres y ricos convivían en la misma clase. Hoy la inmigración no sólo supone un reto pedagógico y organizativo, sino que aporta el empujón definitivo para construir un sistema educativo inclusivo, capaz de responder a la heterogeneidad. Expertos, profesoras y madres así lo han recalorado esta semana durante unas jornadas organizadas por SOS Racismo-Bizkaia en Bilbao.

Kontxi Orcasitas y Estibaliz Uría, directora y profesora respectivamente de los institutos bilbaínos Cervantes y Martín de Bertendona, aportaron sus experiencias en centros tachados de guetos. Reclaman recursos y voluntad política para aprovechar la riqueza de lo multicultural, y replantear el sistema educativo "en beneficio de todas las personas".

Según Uría, para que haya un gueto tiene que existir la volun-

tad de aislarse, "y los niños y sus familias quieren integrarse". Por ello, ambas rechazan los repartos artificiales entre redes y modelos lingüísticos, así como la propuesta de Educación de limitar al 30% la presencia de inmigrantes en cada centro. "Lo natural es que el colegio refleje la realidad del barrio, y cierta concentración es normal porque tener personas cercanas facilita empezar una nueva vida", subraya.

Defienden el derecho de las familias a una "elección libre y bien informada". Si se asume que la educación pública es la mejor, no tiene sentido derivar a sus hijos a la privada, a menudo religiosa, recalcan. A los padres les sigue costando elegir el modelo D, entiende Orcasitas, por "el temor a que los hijos no se adapten". "Pero les informamos de que es la opción elegida mayoritariamente, aunque el euskera no sea la lengua materna", señala.

El Cervantes ha adoptado planes a favor de la interculturalidad que han evitado que, como en otros colegios, el alumnado autóctono abandone el centro. "Intentamos que se conozcan pa-



(De izquierda a derecha) Estibaliz Uría, Santa González, Josune Gezuraga y Conchi Orcasitas. / F. DOMINGO-ALDAMA

ra quitar miedos y prejuicios, y proponemos actividades interesantes para todos", explica la directora. A pesar de que el Bertendona no ha implantado una política similar, critica Uría, la diversidad da sus frutos: "Tenemos clases de chino y hemos aprendido mucho de países desconocidos como Bangladesh".

Frente a los prejuicios de los adultos, los niños tienen una "enorme curiosidad" por cono-

cerse. "En el patio no hay razas ni modelos lingüísticos, sólo juego. Se mezclan encantados", señala Orcasitas. Presentan costumbres diferentes, pero "no tienen por qué chocar; sólo hay que ir respondiendo y adaptándose a cada situación".

El profesorado afronta estas nuevas realidades "sin apenas formación, a base de voluntarismo", lamentan. Por ello, demandan más recursos y una mejor

gestión de los existentes, como el personal de refuerzo lingüístico y el dinamizador cultural. Centros como Bertendona, donde el 10% de los alumnos se matricula a mitad de curso, exigen un sistema "menos rígido". Si el sistema educativo es capaz de normalizar la multiculturalidad, integrar y combatir desigualdades, estará "más cerca de garantizar el éxito escolar a todas las personas", concluyen.

Analizar nuestra propia realidad

Para ello, lo primero que hemos de hacer es un **análisis del contexto**, previo a la elaboración de un Proyecto Educativo que responda a las necesidades de todo el alumnado de nuestro centro. Habremos de fijarnos especialmente en las características de los grupos minoritarios. Podemos seguir las pautas que nos ofrece el Grupo Eleuterio Quintanilla (2001) para hacerlo:

- Qué comunidad extranjera y de minorías debemos atender, qué características presenta y qué relaciones mantiene con la comunidad de acogida:
 - Tamaño y diversidad de la comunidad
 - Movilidad: crecimiento y decrecimiento
 - Lenguas de uso
 - Ocupaciones principales
 - Vivienda
 - Rasgos culturales sobresalientes: grupo cultural de procedencia, religión, costumbres...
 - Autoorganización: asociacionismo y líderes
 - Expectativas educativas
- Además de los rasgos más destacados de la comunidad, hemos de conocer adecuadamente el núcleo familiar donde el niño y la niña viven.
- Las actitudes, creencias y comportamientos de la comunidad educativa, pues suelen tener un cierto valor predictivo sobre el grado de éxito y/o fracaso del trabajo educativo:
 - Cómo perciben las familias su incorporación al centro
 - Cómo valoran la convivencia con sus hijos e hijas

- Cómo son recibidos y tratados por sus compañeros y compañeras
- Qué opinión tiene el profesorado: cultura profesional de los docentes respecto a la atención educativa a la diversidad cultural
- La experiencia que atesora la comunidad educativa, pues tiene una tradición propia de atención a la diversidad que supone una serie de expectativas y aprendizajes previos que es necesario conocer y analizar.
 - Experiencias organizativas desarrolladas
 - Adaptaciones colectivas y/o individuales
 - Estrategias de enseñanza
 - Materiales elaborados
 - Cómo ha intervenido el Departamento de Orientación o los Equipos de Orientación, así como el profesorado de apoyo
 - Participación de la comunidad: Consejo Escolar, AMPAS, asociaciones, colectivos de la zona, etc.
 - Coordinación interinstitucional
- Recursos de los que se disponen: materiales informáticos, libros, vídeos, etc.

ACTIVIDAD

Para elaborar un Proyecto Educativo de Centro necesitamos también conocer y analizar la cultura profesional de los y las docentes, pues son una parte fundamental de los recursos con los que cuenta la organización para llevar adelante el proyecto educativo. La propia visión y expectativas que tenemos, como profesionales o futuros profesionales de la educación, respecto a la atención educativa a la diversidad cultural, es clave para generar una dinámica intercultural en el funcionamiento organizativo. Para conocer y reflexionar sobre nuestras propias expectativas responde al siguiente cuestionario de opinión y contrástalo con las respuestas que han podido dar el resto de compañeros y compañeras. Expón las conclusiones principales que has obtenido a partir de los resultados globales y de tu propia posición respecto a ellos.

CUESTIONARIO

1. ¿Consideras suficiente el esfuerzo de las minorías para lograr la integración y la convivencia con la sociedad mayoritaria?

- Hacen todo lo que pueden
- Podrían esforzarse más
- No ponen nada de su parte
- No quieren integrarse
- Otros: _____

2. ¿Qué grado de responsabilidad tienen las propias minorías en las situaciones de discriminación?

- No tienen la culpa
- En algún caso provocan estas situaciones
- Su actitud es la causa del racismo
- No pueden quejarse, es culpa de ellos
- Otros: _____

3. ¿Cómo crees que la sociedad mayoritaria debería ayudar a las minorías?

- Amistad
- Dinero
- Educación
- No creo que debamos ayudarles
- Otros: _____

4. ¿Qué opinión te merece la “discriminación positiva”?

- Es una forma válida de luchar contra el racismo
- Las cosas hechas con buena intención no son criticables
- Es tan mala como la discriminación negativa
- No creo que a ellos les guste
- Otros: _____

5. ¿Son reales los estereotipos que se asignan a las minorías?

- Si tienen esa fama, por algo será
- Muchas veces son ciertos
- No, normalmente son sólo tópicos
- No son reales casi nunca
- Otros: _____

6. Puntúa a estos grupos según el grado de discriminación que sufren en España. Con un 1 al más rechazado y con un 5 al más aceptado.

- Gitanos
- Negros
- Turcos
- Judíos
- Magrebíes

7. ¿Crees que hay racismo o clasismo?

- Racismo, lo que se rechaza es el color de la piel
- Clasismo, a un miembro de una minoría famoso y con dinero se le acepta
- Las dos cosas
- Ninguna de las dos cosas
- Otros

8. ¿Cuál crees que es el mejor método para educar interculturalmente en la escuela?

- En clases separadas para que aprendan nuestro idioma
- Informar de la cultura de las minorías en asignaturas como historia, conocimiento del medio, etc.
- Organizar actividades interculturales en el centro
- Con profes de apoyo que ayuden a este alumnado fuera del aula hasta que puedan integrarse al ritmo del aula
- Organizando el centro y el currículum interculturalmente

9. Las escuelas deben dedicarse a integrar a los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales en nuestra cultura social y escolar

- De acuerdo
- Con matices (¿cuáles?.....)
- En desacuerdo

10. Estos niños y niñas deben esforzarse, en la escuela, para adaptarse a nuestra cultura, dado que se han instalado en esta sociedad

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

11. Los niños y niñas pertenecientes a minorías han de tener la oportunidad de seguir cultivando su cultura y lengua originarias

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

12. La escuela ha de tratar de adaptar su currículum a las diferencias culturales propias de estos alumnos y alumnas

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

13. La educación intercultural ha de desarrollarse

- En los centros que tengan alumnado de minorías
- En los centros con alumnado de minorías con problemas y conflictos
- En todos los centros

14. El éxito o fracaso escolar de estos niños y niñas pertenecientes a minorías dependen de los esfuerzos del profesorado

- Mucho
- Poco
- Casi nada

15. Los niños y niñas gitanos tienen dificultades en la escuela principalmente porque (puedes escoger varias opciones)

- Vienen sin preparación
- No tienen un mínimo interés
- Tienen dificultades con el lenguaje
- Las familias no les ayudan o apoyan educativamente
- Las familias no tienen interés en la escolarización
- El profesorado tiene escasa formación pedagógica
- El currículum y la organización del centro no están pensados para ellos y ellas
- La Administración no pone los recursos suficientes
- Otras

16. Los niños y niñas extranjeras tienen dificultades en la escuela principalmente porque (puedes escoger varias opciones)

- Vienen sin preparación
- No tienen un mínimo interés
- Tienen dificultades con el lenguaje
- Las familias no les ayudan o apoyan educativamente

- Las familias no tienen interés en la escolarización
- El profesorado tiene escasa formación pedagógica
- El currículum y la organización del centro no están pensados para ellos y ellas
- La Administración no pone los recursos suficientes
- Otras

17. Los niños y niñas pertenecientes a minorías rendirían más si fuesen atendidos en clases especiales

- De acuerdo
- Sólo a veces
- En absoluto

18. Debería haber profesorado específico, con una formación especializada, para enseñar directamente a este tipo de alumnado

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

19. El profesorado que no tiene en sus aulas alumnado perteneciente a minorías culturales debería recibir formación también en Educación Intercultural

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

20. Sería positivo que en centros con un número notable de alumnado perteneciente a minorías culturales hubiera profesorado también perteneciente a esas minorías culturales

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

21. La presencia de alumnado perteneciente a minorías culturales en la clase suele contribuir a bajar el nivel de rendimiento habitual

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

22. El hecho de tener alumnado culturalmente distinto lo considero

- Una fuente de enriquecimiento
- Un motivo para formarme
- Un reto profesional
- Un problema escolar

23. Nuestra cultura, considerada globalmente, es mejor que la que traen a la escuela los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

24. ¿Consideras que los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías culturales suelen ser problemáticos?

- De acuerdo
- Con matices
- En desacuerdo

25. En el caso de que estés de acuerdo con la pregunta anterior ¿cuáles crees que son los más problemáticos?

- Gitanos/as
- Árabes
- Sudamericanos/as
- Europeos del Este
- Orientales
- Africanos/as
- Norteamericanos/as
- Australianos
- Otros/as

26. Y en ese caso, son problemáticos porque...

El Proyecto Curricular de Centro

Una parte del Proyecto Educativo de Centro, e integrado en él, es el Proyecto Curricular de Centro. Supone adecuar, concretar, secuenciar y distribuir los objetivos y contenidos de las distintas etapas, ciclos y áreas; seleccionar la metodología, los criterios organizativos de los agrupamientos, los espacios y los tiempos; establecer los criterios de selección y utilización de los materiales curriculares; los criterios y procedimientos de evaluación y promoción; la organización de la acción tutorial y la atención a la diversidad; así como la forma de incorporar la transversalidad. Es un ocasión crucial para elaborar entre todo el profesorado un instrumento de trabajo colectivo y coordinado.

Como ya se planteó respecto al Proyecto Educativo de Centro, **construir un Proyecto Curricular de Centro no es añadir un nuevo capítulo a este documento** o elaborar unidades didácticas específicas o nuevos contenidos a unidades ya existentes, sino pensar el proceso de aprendizaje y enseñanza desde una perspectiva diferente. **Es introducir un nuevo elemento de reflexión en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Implica detectar y corregir los contenidos etnocéntricos y discriminatorios de los materiales escolares, introducir en el currículum la educación antirracista y para la ciudadanía, introducir prácticas no segregadoras en la metodología y la evaluación de los aprendizajes, etc., etc.

ACTIVIDAD

Diseño curricular base de primaria (Actividad propuesta por Aguado, 2007, 142).

Área	Bloques de contenido	CONCEPTOS	PROCEDI-MIENTOS	ACTITUDES	OTROS CONTENIDOS EXCLUIDOS EN LOS LIBROS DE TEXTO
CONOCIMIENTO DEL MEDIO	EL MEDIO FÍSICO	<p>El agua y la configuración del paisaje (lluvia, ríos, lagos, mares).</p> <p>Los usos del agua (consumo, regadío, higiene, industria, etc.).</p>	Utilización de técnicas para orientarse mediante la observación de los elementos del medio físico (sol, estrellas, árboles, solanas, umbrías, etc.).	3. Valoración del agua como un bien precioso y escaso y uso responsable de la misma.	<p>Inclusión y semejanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia que han tenido las migraciones a lo largo de la historia del mundo en el uso del agua y más concretamente en España. Por ejemplo: Musulmanes: noria, acequias,... • Importancia de las aportaciones astronómicas "importadas" o desarrolladas por otros pueblos: aztecas, mayas, egipcios, nubios mesopotámicos, árabes (Perú, México, Irán, Irak, Egipto, Sudán...)
LENGUA Y LITERATURA	EL TEXTO ORAL	<p>1. El texto oral como transmisor de temas y vehículo de emociones en un contexto social y cultural concreto.</p> <p>2. Texto literario y no literario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos literarios de tradición oral: canciones, romances y coplas; cuentos y leyendas populares; otras formas • Textos no literarios: grabaciones de diferentes tipos (diálogos, pequeñas exposiciones, etc.), programas de radio, publicidad en TV, grabaciones musicales, etc. 	<p>4. Asociación de los textos orales con la propia experiencia y con el propio entorno social y cultural.</p> <p>5. Recitación y representación de textos orales literarios y no literarios.</p>	<p>1. Valoración del lenguaje como instrumento "vivo" y cambiante de comunicación, y respeto por las formas en desuso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del lenguaje oral como vehículo de emociones, motivos y temas propios de un contexto social y cultural concreto. <p>4. Valoración de los elementos culturales tradicionales que son propios de la comunidad en la que vive el alumno y que se reflejan en los textos literarios de tradición oral.</p>	<p>Inclusión</p> <p>Alto y claro, todos nos interesamos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer diferentes versiones de cuentos en distintos lugares y buscar similitudes y diferencias en cuanto a la forma, moraleja, personajes...etc. • Recitar retahílas, trabalenguas en las distintas lenguas de los alumnos • Comparar términos del castellano en desuso y actuales en América y en España. • Jugar con los distintos idiomas y aplicar las figuras retóricas en la construcción de poesía interlingüística.

Ahora, tomando como modelo este ejemplo, intenta elaborar tu propia programación. Puedes trabajar con otros compañeros en torno a un tema en concreto.

Área	Bloques de contenido	CONCEPTOS	PROCEDI-MIENTOS	ACTITUDES	OTROS CONTENIDOS EXCLUIDOS EN LOS LIBROS DE TEXTO
					<p>Inclusión:</p> <p>Ruptura de estereotipos:</p> <p>Semejanza;</p> <p>Alto y claro, todos nos manifestamos</p> <p>Imagen positiva de los otros.</p>

REFLEXIÓN

Algunas propuestas posibles son:

- **Secuenciación y distribución de los objetivos y contenidos:**

- Adaptar los objetivos y contenidos atendiendo especialmente a la diversidad cultural de nuestro centro.
- Evitar el desligamiento entre la cultura exterior que rodea al alumnado y lo que la escuela imparte, transformando los contenidos y las prácticas pedagógicas, adecuándolas más al entorno existente.

Se hace necesaria la **modificación de los programas educativos actuales** en busca de visiones policéntricas e interculturales que eviten planteamientos basados tanto en un eurocentrismo estrecho como en un estéril monolitismo cultural.

ACTIVIDAD

Para hacer un Proyecto Curricular Intercultural es conveniente que nos impregnemos previamente de una perspectiva no etnocéntrica, un enfoque que nos permita cuestionar el “ver la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el nuestro”. Comenta el siguiente texto de Alberto Sotillo titulado "Demasiada leña al moro" (*ABC*, miércoles 18 de octubre de 2006, pg. 28). Argumenta cómo podría afectar esta reflexión al currículum de Historia que habitualmente aparece en los libros de texto:

"A veces se nos olvida que, en el siglo XX, nuestra ilustrada civilización alumbró dos guerras mundiales, el nazismo, el gulag y el Holocausto. Por más que nos empeñemos, nunca encontraremos en la historia del Islam una carnicería de esas dimensiones. Hay citas muy inquietantes en el Corán, pero hay pasajes de la Biblia que serían de película gore si se toman al pie de la letra".

REFLEXIÓN

- **Seleccionar las opciones metodológicas:**
 - Potenciar metodologías cooperativas y socioafectivas que sirvan a todo el alumnado frente a las metodologías más orientadas a “lo magistral”.
 - Diseñar actividades motivadoras, participativas y útiles, que faciliten la transferencia del conocimiento a situaciones reales.
 - Adaptación y flexibilización de los métodos pedagógicos de la escuela tradicional, intentando que los ritmos de aprendizaje sean lo menos extraños posibles para el alumno: adaptándolo a las distintas culturas y a las diferencias del alumnado.
 - Planificar actividades abiertas, flexibles, diversificadas.
 - Fomentar la participación de la comunidad educativa en las actividades de aprendizaje.

- **Criterios organizativos de espacios y tiempos:**
 - Fomentar los agrupamientos flexibles: distintos tipos de agrupamientos en función de las diferentes materias o tipo de actividades. Pero evitando las segregaciones en función de las características o capacidades del alumnado.
 - Evitar los grupos por niveles y potenciar las estructuras organizativas y metodológicas que utilizan las escuelas rurales.
 - Potenciar el trabajo en grupo en torno a proyectos comprensivos.
 - Tener en cuenta los ritmos, tiempos de aprendizaje, calendario, horarios, de todo el alumnado a la hora de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje: es algo evidente, manifestado por los propios enseñantes, la dificultad que tienen los

niños gitanos para adaptarse a los rígidos horarios y tiempos escolares; también muchos inmigrantes y gitanos tienen problemas por la frecuente movilidad laboral de sus familias,...

- Decorar los espacios del centro y de las aulas reflejando, en la medida de lo posible, la diversidad cultural existente en el centro.

● **Criterios de selección y utilización de materiales:**

- Problematizar las unidades didácticas tradicionales, aportando ópticas de análisis desde los márgenes y desde un enfoque antirracista explícito.
- Elaborar materiales que tengan en cuenta la perspectiva intercultural, no etnocéntrica, antirracista y que recojan la perspectiva desde los márgenes.
- Comparar libros de distintas editoriales y seleccionar aquellos más acordes con la diversidad sociocultural. Como criterios de selección el Grupo Eleuterio Quintanilla (2001) propone los siguientes:

INVISIBILIDAD	Cuando las culturas minoritarias no aparecen o están poco representadas
ESTEREOTIPO	Cuando se presentan grupos sin diversidad interna y con roles fijos y características asignadas automáticamente
SELECTIVIDAD Y FALTA DE EQUILIBRIO	Cuando los hechos analizados se interpretan desde la cultura mayoritaria
IRREALIDAD	Cuando se produce una inadecuada representación, ya sea histórica o actual
FRAGMENTACIÓN Y AISLAMIENTO	Cuando la experiencia del grupo o grupos minoritarios no es considerada como parte de la historia o cultura del país
AMORALIDAD	Cuando se tratan temas como el esclavismo, la colonización, la explotación o la discriminación sin condenarlos bajo un punto de vista ético

Hemos de **exigir la modificación, por parte de las editoriales, de los libros de texto y materiales educativos existentes**, dando cabida a textos de culturas diferentes y planteamientos didácticos distintos al eurocentrismo, enfatizando el influjo de corrientes orientales en el pensamiento occidental y el mestizaje lingüístico y artístico de cualquier cultura o creación, utilizando escalas de tiempo que engloben ciclos históricos con procesos ajenos a la tradición europea, utilizando proyecciones cartográficas que respondan más a la realidad, cuidando las ilustraciones, analizando la interdependencia entre distintos ambientes, económicos y culturales, rescatando puntos de vista normalmente no contemplados: los de las minorías, las mujeres, etc. Todo esto se ha desarrollado extensamente en el capítulo dedicado a la reconstrucción del currículum desde una perspectiva intercultural.

ACTIVIDAD

La profesora Díaz-Aguado (2003, 155) explica que los libros de texto tienden a “excluir a las minorías que se encuentran en situación de desventaja (como el pueblo gitano); con frecuencia estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizando a las personas que con ellas se asocian como enemigas; utilizan esquemas etnocéntricos de

superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones); o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos”. Por eso, en los programas desarrollados desde tercero de primaria en contextos interétnicos payos-gitanos, afirma esta experta, se incluye en el aprendizaje cooperativo el estudio de la Historia del Pueblo Gitano, invisible en los libros de texto. ¿Crees que es una medida oportuna y adecuada? ¿En qué materia, momento y cómo lo harías tú? Haz un breve diseño de cómo lo introducirías en el Proyecto Curricular de un centro educativo.

REFLEXIÓN

- **Criterios de evaluación:**
 - Que permitan a todo el alumnado una verdadera igualdad de oportunidades.
 - Introducir criterios de evaluación sobre actitudes y valores.
 - Que nos den información sobre el tratamiento educativo de la diversidad cultural desde alguna de sus dimensiones: por ejemplo, el proceso de socialización, la adquisición de competencias sociales, el fomento de actitudes positivas –como la aceptación, el respeto, la colaboración y el apoyo entre iguales-, el refuerzo de la autoestima o la mejora del clima de clase, la lucha contra el racismo y los prejuicios, la valoración de la diversidad cultural y las aportaciones que las otras culturas hacen sobre la propia, si se potencia la convivencia y el intercambio entre el alumnado culturalmente diferente (Sabariego, 2002).

- **Organización de la acción tutorial y la atención a la diversidad:**
 - Organizar actividades que permitan y estimulen el respeto y la diversidad, la convivencia y la valoración del mestizaje.
 - Coordinar al equipo de profesorado que imparte clase al grupo de tutoría, evitando que los propios docentes sean la fuente de juicios, actitudes y prejuicios, que devalúen la experiencia de ciertos colectivos sociales, culturales, étnicos,...
 - Potenciar que el equipo de profesorado que imparte clase al grupo de tutoría coordine y potencie estrategias metodológicas más participativas, cooperativas, socioafectivas y globales en todas las áreas y materias.
 - Organizar y coordinar los programas de acogida al nuevo alumnado.
 - Fomentar dinámicas de creación de grupo, consolidación y resolución de conflictos en el grupo tutorizado desde una perspectiva intercultural.

- **Incorporación como contenido transversal.**
 - Esta es la filosofía que debería presidir toda la actuación educativa en un centro con vocación intercultural: no sólo en el currículum explícito, sino también en el currículum oculto, en la organización del centro y en la relación con el contexto social.
 - Pero suele pasar que “lo que es de todos y todas”, tiende a no tener ningún responsable que coordine, dinamice y haga un cierto seguimiento y evaluación del desarrollo. Por lo que es imprescindible que los centros cuenten con alguna persona de la comunidad educativa, reconocida y valorada, que se responsabilice de que ese tratamiento transversal sea efectivo.

Integración del nuevo alumnado

La acogida en los centros educativos no hace referencia sólo al alumnado migrante o de minorías, sino que se plantea **de cara al conjunto del alumnado**. No obstante, la acogida de alumnado de familia extranjera supone tener en cuenta una serie de características adicionales que tienen que ver tanto con las condiciones de la sociedad receptora, como con las características que aporta la dinámica de los recién llegados.

La llegada a un entorno nuevo, diferente, supone una experiencia que, bien aprovechada, puede ser decisiva para una escolarización satisfactoria posterior. Por eso es tan importante planificar cuidadosa y detalladamente este proceso inicial de incorporación a los centros educativos. Pero también hemos de empezar a concebir, desde una perspectiva más flexible, que la acogida no está sólo vinculada a los procesos de arranque del curso escolar, sino que debemos **entender la tarea de acogida de forma permanente**, disponiendo recursos, servicios y personal para llevarla de forma adecuada.

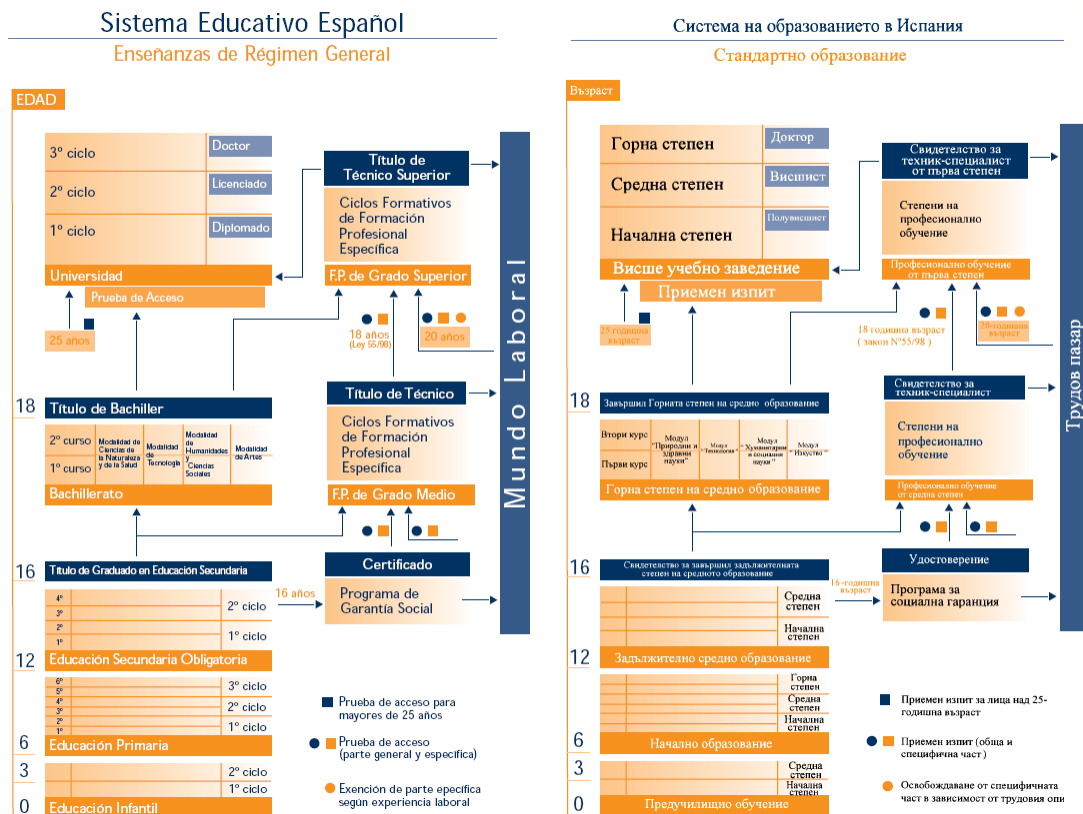
Preinscripción y matriculación

El modelo de escuela muchas veces choca con el que han interiorizado en su país de origen a través de la práctica y la experiencia que han vivido³³. También chocan, a veces, los valores, creencias y principios que tienen las familias y los que sustenta el propio sistema escolar o el centro educativo en particular. Por eso es importante, en este trámite, **facilitar información clara y traducida sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo español** y sobre los procesos de preinscripción y matriculación. En algunos casos serán necesarios también los servicios de traducción y de mediación intercultural.

ACTIVIDAD

Fíjate en la representación del sistema educativo español elaborado en búlgaro. La Junta de Castilla y León, a través de la Consejería de Educación y Cultura, publicó en el curso 2002-2003 información clara y accesible, sobre la oferta del sistema educativo en Castilla y León y de los trámites necesarios para su incorporación al mismo, en cada una de las lenguas de origen de los grupos mayoritarios de inmigrantes. Dado que el actual sistema educativo ha cambiado recientemente, intenta actualizar los pequeños aspectos en que ha variado, en ambos idiomas (busca ayuda para ello de alguien que conozca el búlgaro).

³³ Es importante poder disponer de información previa sobre los sistemas educativos de los países de origen del alumnado de familia migrante presente en el centro.



REFLEXIÓN

El primer contacto con la familia se da en este proceso. Por lo que **la primera entrevista puede sentar las bases de una buena relación de la familia con la escuela**. No sólo hemos de recoger datos e información sobre la familia y el alumno o alumna, sino que también debemos ofrecer información detallada sobre el funcionamiento, las instalaciones y los servicios de la escuela y negociar la forma de mantener el contacto durante el curso. Facilitar información sobre las becas y ayudas para el estudio. Hemos de tener una especial sensibilidad con aspectos relacionados con los menús escolares, las actividades extraescolares, las prendas de vestir u otros elementos de la cultura (como los religiosos) que aparecen cada vez con mayor frecuencia en los centros.

Adscripción

La adscripción de un alumno o alumna a un determinado curso suele tomar en consideración la escolarización previa (nivel de competencia curricular) y la edad. Las particularidades o necesidades específicas del alumnado extranjero y de otras minorías étnicas (viajes, desplazamientos por trabajo temporal, incorporación tardía a la escuela, distinta cultura, ignorancia de la lengua oficial...) exige una **flexibilización** de una estructuras escolares que han sido diseñadas esencialmente para homogeneizar y no para atender a la diversidad. Desde un punto de vista didáctico, hace años que **sabemos que las agrupaciones homogéneas de carácter estructural no favorecen el aprendizaje del alumnado tanto como las agrupaciones más heterogéneas** (García Fernández y otros, 2010).

El problema, por tanto, no es la adscripción del alumnado a un determinado grupo inicialmente, aunque esto podría mejorar. Como hemos visto, en Educación Infantil y en los

primeros ciclos de la Educación Primaria la adscripción del alumnado extranjero y de otras minorías étnicas no suele representar “problema”. Es a partir de los últimos cursos de Educación Primaria y en Educación Secundaria cuando **el profesorado empieza a percibirlo como “problema”**. En este período, a veces se utilizan las optativas o los grupos bilingües para seleccionar y agrupar al alumnado, destinando a los grupos no bilingües o de optativas de refuerzo de lengua y matemáticas, a aquel alumnado que se percibe como “más problemático”. O se tiende a buscar **soluciones que “desvíen el problema” hacia otros profesionales** que se hagan cargo (profesorado de apoyo, profesorado de compensatoria, departamento de orientación, etc.) sacando al alumnado del aula ordinaria durante buena parte del horario lectivo para que reciba “clases de apoyo”.

ACTIVIDAD

Incluso algunos sectores conservadores y socialdemócratas pretenden volver a segregar a determinado alumnado fuera de la escuela ordinaria en “centros especiales”, porque consideran que no es suficiente ya con las “aulas especiales” con las que cuentan algunos centros. Comenta la siguiente propuesta del entonces Ministro de Trabajo e Inmigración del Gobierno del PSOE, analizando si quien plantea estas propuestas suele pensar en sus propios hijos e hijas, o en los hijos e hijas de los otros.

EL PAÍS, domingo 13 de julio de 2008

Los problemas de los inmigrantes

Corbacho apoya que la Generalitat segregue inmigrantes fuera de la escuela

- ▶ El ministro de Trabajo e Inmigración califica de “valiente” la medida
- ▶ Las asociaciones de extranjeros y SOS Racismo la consideran discriminatoria

SEBASTIÁN TOBARRA
Barcelona

El ministro de Trabajo e Inmigración, Celestino Corbacho, calificó ayer de “valiente” la decisión de la Generalitat de Cataluña de crear cuatro centros para segregar temporalmente fuera de las escuelas e institutos a los menores inmigrantes de entre ocho y 18 años. Según las autoridades educativas catalanas, el objetivo es facilitar su integración posterior en las aulas. Para las entidades de inmigrantes y SOS Racismo la medida es claramente discriminatoria.

El ministro Corbacho, que ha endurecido la política en inmigración de su antecesor, Jesús Caldera, evitó analizar el aspecto más conflictivo de la medida: el hecho de que, en contra de las leyes vigentes, no se escolarizará en centros educativos a estos menores. La ley sobre derechos y libertades de los extranjeros en España establece que todos los extranjeros menores de 18 años “tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles”.

Corbacho defendió la medida

ICV, socio del PSC, se distancia y pide que la estancia sea voluntaria y breve



Corbacho (izquierda), con Maragall y Montilla ayer en un acto del PSC. /EFE

medida. Para este partido, los centros segregados “son un recurso más del sistema educativo que no sustituye a las aulas de acogida ya existentes. No cambia el modelo de atención a la diversidad existente sino que ha de tener por objeto completar”, afirma ICV.

Varias asociaciones de inmigrantes y SOS Racismo criticaron la medida. Begoña Sánchez, portavoz de ésta última organización, señaló: “Estamos en contra porque estigmatiza al alumno y a su familia. Se tira por tierra la idea de trabajar por la integración desde los propios centros educativos. Separar a estos alumnos no integra porque segrega. Lo que hay que hacer es reforzar las actuales aulas y si es necesario, poner más docentes”.

Chuen Ting Lam, presidente de la Unión de Asociaciones Chinas en Cataluña, declaró: “No me parece correcto separar a los alumnos. Cuando son pequeños hay más juego que estudio y aprenden mejor si están con compañeros de todo tipo. Los niños se pueden sentir aislados y no es bueno para su integración separarlos del resto”.

SOS Racismo: “La medida estigmatiza al alumno y a su familia”

REFLEXIÓN

“Hace décadas que las investigaciones internacionales en ciencias sociales y de la educación han demostrado que el tracking (separación de estudiantes por habilidad en diferentes centros) y el streaming (separación de estudiantes por habilidad en el mismo centro educativo) genera y reproduce desigualdades. Toda esta investigación científica señala que las diferencias en los resultados entre estudiantes se vuelven mayores en los sistemas educativos que implementan el tracking desde una edad temprana. Por su parte, el streaming aumenta las diferencias entre estudiantes con diferentes niveles de rendimiento, disminuyendo las oportunidades y resultados de aprendizaje de estudiantes de grupos vulnerables y empeorando las relaciones entre diferentes grupos. Asimismo, estas actuaciones segregadoras requieren más recursos humanos para cada grupo de nivel” (Flecha, 2010, 35).

Además, **este tipo de agrupaciones** supone optar por una alternativa organizativa que, aportando algunas soluciones instrumentales en el aprendizaje de la lengua oficial del país de acogida, puede tener **consecuencias no deseables en el ámbito de la integración, la socialización, el desarrollo personal e incluso la propia competencia comunicativa** (Besalú, 2000):

- Suele convertirse en un grupo permanente de niños y niñas separados de los demás, “etiquetados” y marginados en el conjunto del centro
- Si agrupamos en esa clase niños y niñas de familias extranjeras y niños y niñas de familia gitana, suele potenciar prejuicios sociales y marginación.
- Las clases de apoyo pueden significar dos programas escolares, lo que se traduce en mayores dificultades para el alumnado, una duplicidad lesiva para ellos.
- El alumnado en situación de marginación requiere especialmente un medio social normalizado y no “segregado”.
- Una clase “especial” de niños y niñas etiquetados y vistos como “problema” no es un medio adecuado para desarrollar hábitos sociales, actitudes de convivencia y un autoconcepto positivo. Supone deteriorar su autoimagen y reducir sus expectativas.

“Por norma general los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros deben escolarizarse en el aula ordinaria que les corresponda y no en aulas específicas ya que el objetivo prioritario es su adaptación a un nuevo contexto: los demás objetivos (por ejemplo, el aprendizaje de la lengua oficial) deberán supeditarse a él” (Besalú, 2000, 130).

Frente a ese modelo organizativo, este autor y la mayoría de los especialistas (Flecha, 2010), proponen que **el profesorado de apoyo preste su ayuda al profesor tutor o profesora tutora más que al niño o la niña**. Hay muchas formas:

- La ideal es la incorporación del profesorado de apoyo como un profesor o profesora más en el equipo docente del ciclo, trabajando conjuntamente por parejas en “enseñanza en equipo” en las aulas con agrupamientos flexibles del alumnado.
- Si se mantiene la estructura habitual de clases, una de las formas puede ser que el profesorado de apoyo sustituya al tutor o tutora en la clase general, mientras el

profesor tutor o tutora atienden las necesidades específicas de aprendizaje de uno o varios niños y niñas, en la misma aula.

- También puede ayudar al tutor o tutora a preparar actividades y material individualizado o planes individuales de trabajo.
- Finalmente, se puede potenciar lo que el maestro de Barbiana llamaba la escuela a tiempo pleno, utilizando el tiempo de actividades complementarias y extraescolares para desarrollar aspectos comunicacionales básicos para aquellos y aquellas que no cuentan en casa ni con los medios ni con las expectativas apropiadas.

“INCLUD-ED³⁴ ha identificado que las prácticas que conducen a un mayor éxito son las agrupaciones heterogéneas, pero aquellas que incluyen en las aulas ordinarias los recursos ya existentes, reubicados. Esta forma de agrupación es la que la investigación científica está identificando como la que conduce a mejores resultados académicos para todas y todos los estudiantes, al tiempo que mejora la convivencia. Esto no es posible conseguirlo en aulas que también son heterogéneas, pero que sólo cuentan con un solo profesor o profesora, lo que INCLUD-ED ha definido como mixture. En mixture no se saca del aula a ningún o ninguna estudiante, ni se adapta el currículum para algunas y algunos, pero se deja a muchas y muchos estudiantes desatendidos, particularmente aquellas y aquellos con más dificultades, de minorías étnicas, de nivel socioeconómico bajo, etc. A diferencia del streaming y el mixture, bajo el nombre de inclusión se encuentra una serie de actuaciones de éxito que persigue proporcionar el apoyo necesario a la diversidad de estudiantes en un entorno compartido para que todas y todos alcancen los mismos resultados de aprendizaje. La incorporación de recursos ya existentes dentro de clases heterogéneas es una de las formas de inclusión que está demostrando tener más éxito en la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia” (Flecha, 2010, 35).

Plan de acogida

La acogida de cualquier alumno nuevo o alumna nueva que llega a nuestro centro nos exige una **planificación** de sus primeros pasos de integración en el colegio, especialmente si puede tener mayores dificultades. Las escuelas capaces de ofrecer una acogida eficaz fomentan y extienden **redes basadas en vínculos de confianza** que permiten a los componentes de la comunidad educativa darse apoyo e información fluida y trabajar cooperativamente para lograr objetivos comunes y compartidos (Terrén, 2004).

Estos **planes de acogida, pensados a partir de la diferencia** (en función del alumnado de incorporación tardía como temporeros, feriantes, en situaciones de acogida..., cuya incorporación puede producirse en cualquier momento a lo largo de todo el curso), son una **oportunidad para plantear y planificar medidas de acogida para todo el alumnado nuevo que llega al centro**. Las impresiones iniciales suelen marcar la actitud posterior de las personas recién llegadas, por lo que es clave cuidar con especial esmero este primer contacto y

³⁴ INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (FP6, 2006-2011) es el proyecto con mayores recursos económicos y de mayor rango científico en materia de educación escolar dentro de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea. INCLUD-ED analiza las estrategias educativas que reproducen el fracaso escolar y la exclusión social, y aquellas que promueven el éxito escolar y la inclusión social, con el objetivo de crear líneas de acción en Europa para mejorar la educación y las políticas sociales.

planificarlo con suficiente antelación, de tal forma que **el alumnado nuevo se sienta seguro y cómodo, así como aceptado**. Si el tipo de acogida que reciban va a condicionar de manera importante el progreso de su aprendizaje, cuanto más se les oriente y apoye afectiva y escolarmente y cuanto más seguimiento se haga de sus dificultades, más favorable será su proceso de escolarización.

Dicho plan, **requiere la participación de todos los miembros de la comunidad educativa**. El concepto de acogida supone una elaboración pedagógica que implica procesos de adaptación mutua en tres ámbitos: que el alumno o alumna conozca la escuela (espacios, valores, etc.); que conozca a sus compañeras y compañeros así como al profesorado; que la escuela y el profesorado conozca al alumno o alumna que llega. Por lo tanto, la finalidad de este plan de acogida sería tanto crear un ambiente escolar en el que el nuevo alumno o alumna se sienta bien acogido evitando la tendencia al autoaislamiento y el desconcierto ante una situación desconocida, como facilitar al profesorado de aula y a los compañeros y las compañeras el proceso de reajuste y acomodación que supone la incorporación de un compañero o compañera nueva al aula. También se debería pensar en contribuir a que las familias perciban la escuela como un lugar donde se les facilita su integración, se les valora y se les ofrecen cauces para su participación.

El primer paso es preparar su acogida. Un segundo momento, cuando ya está, es ponerle en contacto con el espacio en que va a moverse, ayudándole a ir ganando seguridad y orientación en el mismo. Esto no sólo supone apoyarle en que él o ella vayan conociendo los espacios, los recursos, las normas, los horarios, etc., sino que también exige facilitar a aquellos y aquellas que tengan especiales dificultades el acceso a los mismos. Si ponemos los letreros indicativos del centro en braille porque tenemos alumnado ciego, lo mismo podemos ponerlos en árabe o en rumano porque tenemos alumnado extranjero de estas nacionalidades. Es también una forma de **mostrar que el proceso de integración supone un esfuerzo conjunto de ambas partes**.

Seguimos la propuesta realizada por el Grupo Eleuterio Quintanilla (2001):

- **¿Qué debe hacer el equipo directivo?**

- Tener una primera entrevista con la familia y el alumno o alumna. En donde, además de recabar información sobre la situación escolar del alumno o alumna³⁵, de sus circunstancias y necesidades, se les facilite una documentación escrita, en su idioma, sobre los aspectos más básicos que conforman la vida del centro: Calendario escolar y horarios, aspectos básicos del Sistema Educativo, aspectos esenciales del Proyecto Educativo del Centro y Derechos y deberes del alumnado; aspectos básicos del Reglamento de Régimen Interno, papel del tutor o tutora y forma de coordinarse así como el horario de visitas; servicios con los que cuenta el Centro: horario de acogida, comedor; tipos de apoyo (inmersión lingüística, apoyos y refuerzos); ayudas económicas existentes y procedimientos para acceder a las mismas; actividades extraescolares y complementarias de tiempo libre u otro tipo de actuaciones que llevan a cabo la Asociación de Padres y Madres y la forma de acceder a ellas y ponerse en contacto con la Asociación. Durante la entrevista, en caso de que la familia no hable el idioma de acogida, se procurará disponer de mediadora cultural o traductor, recurriendo al servicio de intérpretes o, en último caso, a algún alumno o alumna mayor que domine el idioma de la familia. Una vez

³⁵ En ningún caso deben de plantearse situaciones de legalidad-ilegalidad en relación a la existencia de documentación, “papeles”, etc., que pudieran entorpecer el acercamiento de la familia al centro. En principio todo niño o niña en edad de escolarización obligatoria, sea cual sea su situación legal, tiene derecho a la escolarización.

terminada la entrevista, sería conveniente acompañar a la familia a realizar una visita al aula a la que se incorporará su hijo o hija, haciendo una breve presentación del tutor o tutora.

- Facilitar con antelación suficiente al tutor o tutora toda la información disponible con el fin de poder preparar adecuadamente la acogida.
- Reunir al equipo docente del grupo en el que se van a integrar el o los alumnos o alumnas nuevos de modo que, en colaboración con el tutor o tutora, se definan y coordinen las acciones a desarrollar.
- **¿Qué debe hacer el tutor o la tutora?**
 - Poner en conocimiento del grupo de alumnado la nueva situación.
 - Proponerles que reflejen por escrito o mediante dibujos cómo se sentirían ellos y ellas en esa misma situación y cómo les gustaría ser recibidos. Tratar de ver los “inconvenientes” que puede tener al llegar a un espacio nuevo y diferente, intentando ponerse en la piel de la otra persona, expresando lo que sentiría y cómo se le podría ayudar.
 - Hacer una dinámica (puede ser una lluvia de ideas) sobre las acciones concretas de acogida que a ellos y ellas les gustaría que les hicieran.
 - Preparar con el grupo de alumnado esas actividades de acogida con la mayor implicación posible de todo el alumnado y el mayor nivel de organización posible de las mismas. Se puede iniciar con la elaboración de un cartel de bienvenida que estará expuesto en el aula en el que podrá leerse la palabra “bienvenido” en el idioma que habla el alumno o la alumna nueva.
 - Preparar con el grupo de alumnado la utilización de recursos lingüísticos y no verbales para favorecer la comunicación y la comprensión (por ejemplo, elaborar un horario con pictogramas que ayuden a identificar las diferentes áreas; poner el nombre en los diferentes objetos del aula, en ambos idiomas).
- **¿Qué hacer durante el proceso de acogida?**
 - Presentación de los compañeros y compañeras mediante alguna dinámica grupal.
 - Puesta en marcha de un programa de “tutoría entre iguales”: rotatoriamente la mayoría de los alumnos y alumnas del grupo le acompañan durante las primeras semanas de clase, le ayudan a orientarse, le van incorporando a los juegos del recreo, facilitan su integración y responden a sus necesidades: acompañarle en los cambios de clase, presentarlo al profesorado durante la primera semana, enseñarle el centro y las instalaciones, avisarle del material que requiere para realizar las actividades de clase, ayudarle inicialmente en las tareas de clase, explicarle aspectos que tiene más dificultad en comprender, etc. (Es un poderoso factor de desarrollo personal para el alumno o alumna que hace las veces de tutor o tutora: le enfrenta a una situación de responsabilidad que potencia su madurez y desarrollo intelectual en la medida en que le obliga a esforzarse en la comunicación y a establecer mecanismos cognitivos y metacognitivos para garantizar el intercambio de información y generar estrategias efectivas de explicación y comunicación).
 - También se puede establecer la figura de la “familia tutora”. Se trataría de una familia que, en colaboración con el AMPA del centro, asume la responsabilidad de

acoger a los nuevos componentes de la comunidad educativa que llegan del extranjero, con la finalidad de desarrollar la dimensión más social de la acogida.

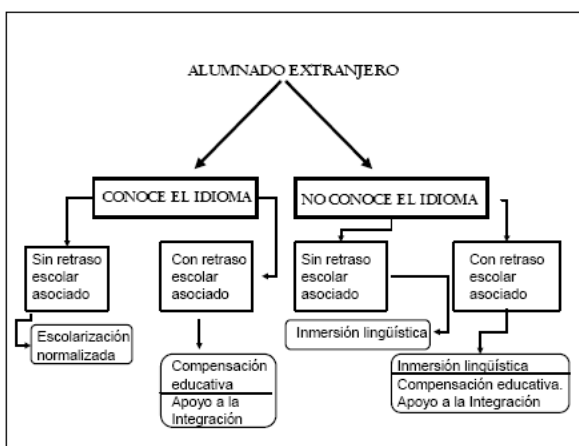
- Situarlo inicialmente en clase al lado de aquellos compañeros y compañeras con los que vaya estableciendo una mejor comunicación.
- Utilizar en el aula referencias lingüísticas del país de origen del alumno o alumna: saludos, despedidas, expresiones coloquiales. Es importante incorporar a la clase y al centro recursos que faciliten el aprendizaje: rótulos, elementos decorativos, indicadores de los nombres de las cosas, murales, láminas, esquemas, dibujos, fotografías e imágenes. Así como introducir inicialmente los nuevos contenidos utilizando numerosos soportes extralingüísticos como imágenes, esquemas, gráficos... Al principio, las clases deberán ser fundamentalmente orales y ayudadas con mucho apoyo visual para reforzar lo que se habla.
- Las actividades deben ser planteadas a través de diferentes canales y habrá que tener en cuenta que probablemente requieran, en algunos casos, un tiempo mayor de realización y una explicación individual por parte del profesorado. El estudio previo del vocabulario básico de la unidad, es una estrategia oportuna y que sirve a todo el alumnado, de forma que les resulte más sencillo seguir la clase porque saben qué es lo que se está trabajando.
- Cuando el alumno o alumna es de lengua extranjera, se pueden usar actividades iniciales que propongan tareas de razonamiento que no estén presentadas verbalmente (juegos, actividades de matemáticas, escenificaciones), actividades que nos permitan apreciar su visión espacial, su razonamiento lógico etc., actividades de cálculo, de plástica, de dibujo... Organizar algunos trabajos en grupos cooperativos, en los que pueda apoyarse en los compañeros y compañeras.
- Debe garantizarse su progresivo protagonismo en aquellas actividades en que se tenga seguridad de su competencia, con el fin de que vaya ganando seguridad en sí mismo/a y buena imagen en la clase. En este sentido, conviene organizar algunas actividades en la que preveamos que el alumno o la alumna pueda participar y facilitarle que pueda demostrar aquello que sabe. También ha de participar lo antes posible de las responsabilidades otorgadas en la clase. Sería positivo que, durante un periodo de tiempo, comparta algunas tareas o responsabilidades con algún otro compañero o compañera.
- Hacer un seguimiento preciso de sus progresos en la comprensión de las instrucciones, valorando positivamente los progresos detectados. Por supuesto, hay que abordar de manera inmediata situaciones de rechazo o menosprecio que puedan darse en la escuela, sea con el grupo de clase o con otros alumnos o alumnas, tratándolo con las personas implicadas.
- Examinar colectivamente el proceso de integración, la relación con los “tutores o tutoras” asignados y con el conjunto de la clase, así como posibles situaciones de rechazo o menosprecio, detectando posibles dificultades, transformándolas en espacios de reflexión educativa y fijando tareas de cada cual para corregirlas.
- Debe mantenerse una comunicación fluida con la familia y conocer las circunstancias que puedan incidir en su desarrollo.

ACTIVIDAD

Hagamos una simulación. Imagínate que en tu clase se va a incorporar un nuevo alumno cuya familia procede de Senegal. Como tutora del grupo ya se lo has comentado al alumnado de la clase y habéis hecho algunas actividades previas preparando la acogida. Pero mañana Abdoulaye se incorpora al grupo y quieres preparar una actividad de acogida y un juego de presentación entre el alumnado que facilite el primer contacto inicial dentro del grupo de clase. Haz una planificación, eligiendo la edad del alumnado para el que iría dirigida.

Programas de inmersión lingüística

Estos programas, **desarrollados en “aulas específicas de acogida”** (aulas de enlace, aulas aliso, etc.)³⁶, están dirigidos al alumnado extranjero, tanto de Educación Primaria (segundo y tercer ciclo) como de Educación Secundaria Obligatoria, con desconocimiento total del idioma español con el fin de **apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas** a partir de la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias. El paso por ellas es **transitorio** y se limita al tiempo que se supone necesario para la adquisición de las competencias básicas en lengua española que le permitan continuar con su proceso escolar normalizado. Están organizadas en grupos de no más de 10/12 alumnos y alumnas. El tiempo de atención semanal se tiene que conjugar con que el alumnado pueda asistir con el grupo ordinario, al menos, a las clases de Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría u otras que pudieran ser de interés.



En definitiva, el alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua castellana es “confinado” a unas aulas específicas de inmersión lingüística en las cuales se lleva a cabo actividades basadas en un currículo especial que tiene por objetivo el aprendizaje acelerado de la lengua vehicular. Lejos de partir de que una lengua se aprende usándola, este planteamiento parte de entender que la lengua es un repertorio que se puede adquirir fuera de contexto. Quizá este enfoque puede ser adoptado cuando el contexto está alejado,

pero no cuando se da en la escuela que es, en sí misma, un espacio ideal de socialización lingüística.

“Diversos estudios han mostrado ya que los resultados de este tipo de programas lingüísticos para inmigrantes no sólo no alcanzan su objetivo —el paso al aula ordinaria con un conocimiento lingüístico suficiente—, sino que están favoreciendo el aislamiento de los chicos y chicas que acuden a los mismos en, como los denomina Pérez Milans (2007), “islotas de bienvenida” de los que resulta muy

³⁶ La implantación de estas aulas se ha ido extendiendo por la mayoría de las Comunidades Autónomas con distintas denominaciones y formatos: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; Aulas de Enlace en Madrid.

difícil salir. En definitiva, uno de sus resultados más patentes es la segregación de los chicos y chicas que acuden a este tipo de programas (Besalú y Vila, 2007; Milans, 2006; Inglés, 2006). Igualmente, algunos trabajos dedicados al seguimiento de las trayectorias escolares muestran que la mayor parte de estos alumnos y alumnas llevan a cabo el paso hacia otros programas educativos “especiales” —Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de Diversificación Curricular—, más que hacia la educación “ordinaria”. Por todo lo dicho, puede sostenerse que en la base de una organización de aprendizaje lingüístico en “aulas cerradas” se encuentra una ideología que no sólo no fomenta el respeto lingüístico ni aprovecha los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, sino que se centra en la idea de que la lengua o lenguas propias constituyen barreras que hay que salvar, por lo que es mejor dejarlas en casa” (Mijares, 2010, 121).

Lo que está persiguiendo esta estructura, en última instancia, es **preservar la homogeneidad**, por lo menos en el grupo regular. Por otro lado, el grupo de alumnos y alumnas que sale de clase es completamente heterogéneo entre sí, y de sus miembros lo único que se espera es que, poco a poco, a través de los recursos disponibles, **cada uno de ellos y ellas consiga alcanzar los estándares fijados para el grupo regular**.

Las **desventajas de esta práctica** son enormes y ya se han comentado anteriormente. Por eso García Fernández y otros (2010) consideran que estos programas de inmersión del aula de enlace **reflejan una concepción utilitarista y asimilacionista**.

Una perspectiva mucho más útil, y más respetuosa con todo el alumnado, sería tratar de dar una **respuesta dentro de la clase utilizando al resto del grupo como una fuente de recursos valiosos para conseguirlo**. Los niños y niñas aprenden las lenguas deprisa en ambientes normales cuando ven las ventajas que este esfuerzo les reporta (Grupo Inter, 2006). De esta manera, **no sólo adquirirían ellos la lengua, sino que toda la clase ampliaría sus habilidades comunicativas**.

Como plantea la profesora Díaz-Aguado (2003, 40-43) las investigaciones han analizado por qué la lengua materna y la de la escuela proporciona altos niveles de bilingüismo funcional y de logros académicos en los niños y las niñas de clase media de lengua mayoritaria (por ejemplo, inglés) y, sin embargo, conduce a un dominio inadecuado de ambas lenguas, la lengua materna y la oficial, y a un resultado académico pobre, en muchos niños y niñas de lenguas minoritarias (por ejemplo, bereber). En el primer caso todo el alumnado tiene un nivel de dificultad similar, puesto que todos y todas hablan en su casa una lengua diferente a la que se utiliza en la escuela. Por el contrario, solamente la del alumnado del grupo lingüístico minoritario necesita adaptarse a una segunda lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso la lengua materna del alumnado es valorada y conocida por la institución escolar a todos los niveles. No sólo no se desanima al alumnado por utilizarla, como sucede en el segundo caso, sino que se reconoce su importancia como materia de enseñanza-aprendizaje. De hecho la segunda lengua no plantea, por tanto, al alumnado ningún conflicto con su cultura e identidad familiar. En el segundo caso, el profesorado desconoce la cultura y la lengua materna del alumnado de los grupos minoritarios, con lo que tienden a establecer una interacción discriminatoria.

Como consecuencia de las diferencias anteriormente expuestas, en el primer caso el alumnado relaciona la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua con el éxito y la autoeficacia. Las dificultades que experimenta el alumnado de los grupos minoritarios, en el segundo caso, suelen hacer que tanto su profesorado como ellos mismos infravaloren su competencia académica, llevándoles, incluso, a atribuir a la lengua materna sus dificultades de adaptación escolar, con el consiguiente rechazo que de ello puede derivarse hacia dicha lengua.

ACTIVIDAD

Reflexiona y comenta los hallazgos realizados por la investigación sobre el debate de la enseñanza de la lengua materna (L1) y la lengua del país de acogida (L2).

Cuando nos encontramos con alumnado al que hay que enseñar la lengua del país de acogida (L2), para que pueda manejarse en la escuela, y que su lengua materna (L1) es distinta, se pueden dar dos situaciones: la inmersión y la submersión. En los programas de inmersión la lengua materna del alumnado (L1, por ejemplo, inglés) es valorada y conocida por la institución escolar en todos los niveles. No sólo no se desanima al alumnado a utilizarla, como ocurre en los programas de submersión, sino que se reconoce su importancia como materia de enseñanza-aprendizaje. En los programas de inmersión, el alumnado relaciona el aprendizaje de la L2 con el éxito y la eficacia. Las dificultades del alumnado de grupos minoritarios en los programas de submersión conllevan que tanto el profesorado como aquellos infravaloren su L1 y que atribuyan a ésta sus problemas (Díaz-Aguado, 2003, 40-41). En la modalidad de inmersión, el profesorado debe ser bilingüe, puesto que, aunque utilicen la L2, deben conocer la L1. Como puede deducirse, en Europa Occidental, el programa mayoritario para el alumnado inmigrante de origen extracomunitario, que continúan usando su propia lengua materna en el contexto familiar es el de submersión lingüística, cuyo resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. Sin embargo, se ha probado reiteradamente que cuanto mejor domine una persona su propia lengua, más posibilidades tiene de poseer un buen dominio en la L2 (Cummins, 2002). Además, es negativa la separación del alumnado inmigrantes para aprender la lengua. La interacción y el andamiaje que pueden realizar sus compañeros y compañeras autóctonos son muy valiosos. También es fundamental la consideración positiva que los profesores deben hacer sobre la lengua materna de su alumnado inmigrante. Por ello es interesante que, aunque no tienen por qué saber la lengua materna de su alumnado, deberían conocer algunas cuestiones básicas que le permitieran tratar a su alumnado, de tal modo, que éstos sintieran que se les reconoce y no se le rechaza y ridiculiza su lengua. Es necesario tener en cuenta que el conocimiento y el uso de las lenguas maternas, aunque sean ágrafas y minoritarias deben entenderse no como un problema, ni tampoco como un derecho, sino como un recurso, ya que “la diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad” (Cummins, 2002, 196). Por ello, es recomendable contar con docentes que procedan de las culturas minoritarias, sobre todo si hay alguna mayoritaria que predomina entre ellas.

REFLEXIÓN

Lo cual exige que la escuela **reconozca explícitamente el valor de la cultura y de la lengua materna de los grupos minoritarios** para evitar que el aprendizaje de la lengua oficial mayoritaria vaya en perjuicio de la lengua materna y de su identidad familiar. De hecho, las investigaciones concluyen que cuando se incluye la enseñanza en ambas lenguas (mayoritaria y minoritaria), los niños y niñas de grupos lingüísticos minoritarios permanecen más tiempo en la escuela, que de lo contrario tienden a abandonar de forma prematura. El problema es que sus lenguas maternas se cuentan entre esos conocimientos previos del alumnado migrante que son relegados a un segundo plano. De hecho, muchos docentes piensan, incluso, que prohibir el uso de las lenguas propias en clase es necesario para realizar un aprendizaje correcto de la lengua de instrucción mayoritaria (Mijares y Relaño, 2011).

Por ello, para favorecer el aprendizaje de la lengua que se habla en la escuela como idioma oficial, es preciso reducir la distancia psicológica existente entre el alumnado extranjero y el español (profesorado y compañeros y compañeras), potenciando establecer un “clima” de apoyo en este sentido en el que se involucre todo el profesorado en las diferentes materias y el propio alumnado. Sin embargo, el modelo que siguen la mayoría de los centros (Díaz-Aguado, 2003; García Fernández y otros, 2010), sitúa la enseñanza del castellano en el aula de apoyo, a la que sólo asiste el alumnado extranjero, como responsabilidad casi exclusiva del profesor o la profesora de apoyo, excluyendo generalmente de dicha función al resto del

profesorado. Por eso, **es necesario que además de las acciones específicas dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa del alumnado extranjero en español, su aprendizaje esté más integrado en los contenidos de las áreas curriculares** con el fin de facilitar el aprendizaje de éstos.

En todo caso, sería necesaria una colaboración mucho más estrecha entre el profesor o profesora de apoyo y el tutor o tutora, así como superarse el acusado aislamiento en que trabaja el profesorado de las aulas de enlace –mientras sigan existiendo- mediante una mayor integración en el equipo docente y una más sistemática coordinación con el profesorado de las aulas de referencia. Es de gran importancia **desarrollar en el profesorado de las aulas de referencia la conciencia de que comparte la responsabilidad del aprendizaje y la integración del alumnado extranjero**. También sería necesario tener en cuenta que la interacción entre compañeros y compañeras puede ser de gran eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua. Incluir en la escuela, siempre que sea posible, la enseñanza de la lengua del alumnado minoritario. El profesorado debe concienciarse de la necesidad de que el alumnado valore el conocimiento y uso de su lengua materna junto al español para mantener la autoestima. Igualmente debe ser consciente de la rentabilidad del aprendizaje y uso de la L1 para el aprendizaje de la L2.

La formación del profesorado

Desde la perspectiva de la pedagogía igualitaria, uno de los elementos básicos de una educación que sea realmente intercultural es la formación y sensibilización de todo el profesorado de nuestros centros educativos, tanto en su formación inicial como de forma permanente. Aunque, lo cierto es que **la mayoría del profesorado que ejerce actualmente en el sistema educativo español no ha sido formado para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea** (García y Goenechea, 2009).

En general, la formación permanente en este campo se tiende a dirigir a un profesorado más bien específico, voluntario y sensible a la interculturalidad, olvidando que todo el profesorado tiene la responsabilidad de preparar a todo el alumnado para vivir en una sociedad multicultural. Igualmente se constata que la formación inicial del profesorado en el ámbito de la interculturalidad en las Universidades se propone mayoritariamente como materia optativa, asegurando sólo que el alumnado más motivado por el tema curse estas asignaturas. **La formación tampoco suele entrar en la reflexión sobre el modelo educativo y social que se propone construir partiendo de la realidad multicultural existente, sobre el *para qué educamos* y el “cambio de filosofía” que supone la educación intercultural**; se suele limitar a dar una formación fundamentalmente práctica o instrumental, que es lo que demanda mayoritariamente el profesorado.

“El bajo índice de efectividad que la formación en educación intercultural del profesorado está teniendo hasta el momento, se traduce en el sostenimiento de un discurso políticamente correcto, de una calidad y calidez más que aceptables, y una práctica que poco tiene que ver con lo que se dice” (Essomba, 2008, 11)

No es de extrañar, por tanto, que la mayoría de las investigaciones (Bartolomé, 1997; Colectivo IOE, 1996; Pumares, 1996; Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado, 2006) constatan que un **60% del profesorado manifiesta que “nunca” ha introducido cambios en la dinámica de la clase**, ni al inicio ni durante el curso, en razón de tener alumnado perteneciente a minorías o de procedencia extranjera. Aclaran incluso, con énfasis, que “todos son iguales”, dándole un signo peyorativo, de tinte racista, a la propuesta de tener que “cambiar la organización de la clase por tener alumnado de minorías étnicas”.

No obstante, las investigaciones sobre las prácticas del profesorado, como desarrolla Díaz-Aguado (2003), han demostrado que las expectativas que tienen implican un tratamiento diferenciado del alumnado: en la desigual distribución del protagonismo (un grupo de “brillantes” protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de “lentos” no consigue ninguna), en la atención que se les presta, en la dificultad de las preguntas que se les dirige, en el tiempo que se les deja para responder y en la adecuación del refuerzo que se les proporciona (preguntas más difíciles y más tiempo para responder a alumnado de altas expectativas, así como muchos más elogios). El profesorado, sigue diciendo esta autora, suele identificar como alumnado incapaz de aprender aquellos y aquellas a quienes ellos se ven incapaces de enseñar. En este sentido, comenta que **las expectativas del profesorado hacia su alumnado dependen de su capacidad para enseñarles**. Por lo que el estilo de la inmensa mayoría del profesorado en el tratamiento de la diversidad suele ser *laissez-faire*: tratan a su alumnado como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que son iguales).

Por eso la formación del profesorado no debe limitarse a lo conceptual, aunque no debe despreciarse la influencia de los conocimientos en la modificación de las creencias, de los prejuicios y de las conductas, pues todos ellos tienen una base cognitiva, ni la importancia del lenguaje en la percepción y representación de la realidad.

Será necesario, además, un **trabajo sistemático sobre las actitudes y los valores** para hacerse conscientes de los propios, para clarificarlos y operativizarlos (Banks, 1991), y es imprescindible una formación interdisciplinar sólida para poder hacer frente al desafío ideológico y político que plantea la realidad multicultural, presente implícita y explícitamente en la vida cotidiana y en el debate público (Besalú, 2002, 10). “La primera y más dura transformación: la de las creencias y valores del profesorado” (Essomba, 1999, 12).

Según Banks (1991), los programas de formación del profesorado deberían **ayudarles a explorar y aclarar sus propias identidades y supuestos culturales**, pues no podemos comenzar a entender las necesidades de las perspectivas culturales del alumnado hasta que no examinemos críticamente y nos demos cuenta de los presupuestos que conforman nuestra mirada, nuestro punto de vista sobre el mundo.

"Igual que otros hacen en examen de conciencia, yo a veces me veo haciendo lo que podríamos llamar examen de identidad. No trato con ello de encontrar en mi una pertenencia esencial en la que pudiera reconocirme, así que adopto la actitud contraria: rebusco en mi memoria para que aflore el mayor número posible de componentes de mi identidad, los agrupó y hago la lista, sin renegar de ninguno de ellos" (Maalouf, 2009, 25)

Esto supone empezar a plantearnos la necesidad de un modelo de ciudadanía pluricultural, basada en el reconocimiento de la identidad formada por múltiples pertenencias, cuyo reconocimiento se convierte en una de las mejores estrategias contra el racismo y la discriminación.

ACTIVIDAD

Investiga en la Universidad de tu zona, concretamente en los planes de estudios de la Facultad de Educación (del Grado de Educación Infantil, el Grado de Educación Primaria, el Grado de Educación Social y aquellas carreras relacionadas; de los Máster y del doctorado), las asignaturas que tengan una relación directa con la Educación Intercultural. Haz una tabla con las mismas en la que compares si son asignaturas obligatorias u optativas; si están en los primeros cursos o en los últimos; si son de primer ciclo –grado- o de posgrado; y todas aquellos aspectos que te parezcan relevantes para valorar la importancia y valoración que se le

da a la Educación Intercultural en la formación inicial del profesorado y de profesionales relacionados con la educación.

REFLEXIÓN

La formación del profesorado en educación intercultural requiere que éste entienda los efectos múltiples y a menudo obviados de los factores micro y macrosociales en la dinámica de la escuela (Banks, 1993; Sleeter y Grant, 1988) –la relación entre la comunidad educativa; las realidades culturales y sociales en las que viven en su entorno; el contexto político y económico en el que se ubican los centros, entre otros–, que adquiera una comprensión más crítica de los mismos y que desarrollen actitudes y estrategias para deconstruir aquellos aspectos y situaciones que no favorecen una escolarización equitativa para todo el alumnado. No limitando la educación intercultural a la integración del contenido sobre grupos étnicos en el currículum o al intento de reducir el prejuicio hacia los mismos desde un conocimiento de su cultura.

La secuencia de **práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica** es la más adecuada y eficaz como modelo de formación (Jordan, 1999). Centrándose en todo el equipo educativo del centro educativo y, si es posible, en la comunidad educativa e involucrando por zonas, barrios o localidades a otros agentes socioeducativos. La formación a profesorado de forma aislada y de forma voluntaria, no cambia la estructura ni el currículum global de la escuela.

Los **dos enfoques principales** a la hora de plantearse la formación del profesorado en educación intercultural se pueden sintetizar en las dos orientaciones que proponen Derman-Sparks (1998): el paradigma de la tolerancia y el paradigma de la transformación.

	Paradigma de la tolerancia	Paradigma de la transformación
Contenido de la formación	Información sobre las culturas y conocimiento de actividades multiculturales para trabajar con el alumnado desde un enfoque de compensación y mejora de las relaciones humanas. Proporciona conocimiento cognitivo, pero no altera la dimensión emocional que ayude a modificar sus puntos de vista sobre la naturaleza de la desigualdad social, los privilegios o el poder.	Engloba temas sobre la diversidad y la justicia, vinculados con el género, la clase, la etnicidad y la cultura. Se inicia con el análisis y cambio de los propios sesgos personales de los docentes, sus contradicciones y falsas informaciones. Se centra en identificar y modificar las prácticas educativas que no desafían el racismo u otras discriminaciones o prejuicios institucionales.
Concreción curricular de la formación	Mediante curso separado y específico, sin estar habitualmente integrado en la formación regular, que se centra en estilos de aprendizaje y relaciones.	Integrada en todos los aspectos del currículum de la formación del profesorado, incidiendo en los temas de diversidad, equidad y justicia.
Métodos de formación	Enfatizan la información ofrecida a través de exposiciones, lecturas y representantes de diferentes grupos étnicos.	Se basan en el aprendizaje experiencial y cooperativo con los iguales, así como en la información dada y obtenida. Articula la reflexión con la investigación, la innovación de prácticas, el cambio de actitudes del profesorado y el compromiso social.

Fuente: *Derman-Sparks (1998, 6)*

El **paradigma de la transformación** de la educación intercultural da la palabra al profesorado para situar su trabajo en el contexto más amplio del cambio social, lo cual supone ser crítico respecto a las funciones, a veces contradictorias, de las escuelas en nuestra sociedad: por un lado, forma al alumnado para “encajar” en el modelo social establecido y, por otra parte, enseñarle a desafiar y luchar por cambiar, como ciudadano y ciudadana comprometido con la democracia, aquellos aspectos injustos de esta sociedad.

Este enfoque de la formación supone implicarse en el análisis y compromiso con temas que para la mayoría son percibidos como controvertidos –por ejemplo, el racismo, la discriminación y otras formas de opresión en las escuelas y en la sociedad- (Sabariego, 2002). Esto supone establecer vínculos con las comunidades marginadas a fin de incorporar el “conocimiento subordinado” de ellas; pero no con los elementos ‘exitosos’ de estas comunidades tal como los define la cultura dominante, sino abriendo la escuela a la diversidad de tradiciones, historias y culturas habitualmente desacreditadas en la cultura oficial. Esto implicará una nueva redacción de la historia con la inclusión de las nuevas perspectivas que tales conocimientos subordinados proporcionan. La memoria de la clase trabajadora, la experiencia histórica de los gitanos, los debates y la opresión del presente, etc. (Kincheloe y Steinberg, 1999, 284).

Porque realmente no se puede implementar un programa de educación intercultural efectivo sin efectuar ningún cambio fundamental en las aulas y en las escuelas en las que se enseña y la **asunción de un compromiso ético y profesional por parte del profesorado en su rol de forjador de actitudes y valores y como “agentes sociales” para la transformación colectiva en una escuela plural y democrática**. Por este motivo la formación del profesorado también se convierte en una tarea fundamental asociada a la reformulación estructural del sistema educativo y la introducción de modelos educativos que rompen la hegemonía del paradigma dominante (Sabariego, 2002, 192).

No obstante, también la formación ha de contemplar **estrategias y destrezas** definidas que ayuden al profesorado a desarrollar un planteamiento de educación intercultural acorde con estos principios. En este sentido, podemos tomar como referencia las pautas que proponen los miembros del *Grup d’Investigació en Educació Intercultural* (GREDI) para elaborar un currículum intercultural para la formación del profesorado (2002, 79-80):

CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
PRINCIPIOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en educación intercultural antes de la intervención • Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza 	
ÁMBITOS	
COMPETENCIA COGNITIVA <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto. Migración y marginación. • Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación multicultural y conceptos implícitos. • Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global 	CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA INTERCULTURAL <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las políticas educativas existentes y del modelo de educación intercultural que se promueve desde un sistema educativo concreto. • Reflexionar sobre el currículum oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.
DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES <ul style="list-style-type: none"> • Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit. • Conocer las culturas en contacto. • Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales. Actuaciones concretas y compartidas. 	COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural. • Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.

CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir una actitud favorable a la diversidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales. • Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales • Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza. • Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.

Participación de las familias y apertura a la comunidad

“En los trabajos de investigación realizados se señala que el profesorado manifiesta un gran desconocimiento de los aspectos familiares (incluso del alumnado que lleva varios años de escolarización). Se ignoran las características de la estructura familiar, los roles y normas de convivencia y los aspectos culturales y religiosos. Por otro lado, las familias de los niños inmigrantes tienen una nula o escasa relación con los centros” (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2001, 59).

Como se puede constatar, se da una **situación recíproca**. En general, el profesorado se lamenta del escaso contacto que mantienen las familias inmigrantes y de minorías con el centro escolar. Pero, realmente, esto es un “problema” de todas las familias: su escasa participación en la vida y la dinámica del centro. Lo cierto es que hay un cierto recelo por parte del profesorado a que las familias puedan opinar y tomar decisiones sobre aspectos importantes de la educación escolar. La **modificación de esta relación implica a las dos partes, pero depende significativamente de la voluntad del profesorado** que, tanto por sus conocimientos como por su implicación laboral, es quien debe tomar la iniciativa.

Esto implica dos requisitos previos: desactivar los prejuicios atribuidos a determinados colectivos y prever una cierta flexibilidad y disponibilidad horaria (Besalú, 2000). Porque, entre las situaciones y factores que dificultan la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar, se encuentran la comunicación (muchas familias no dominan la lengua oficial, el profesorado tampoco conoce las lenguas de origen y habitualmente no hay mediadores interculturales que hagan de traductores y de puente entre dos formas distintas de ver la vida; a veces tienen que ser los propios hijos e hijas los que hagan esta tarea, con la consiguiente alteración de roles familiares y de roles adultos-infantiles); un horario laboral muy extenso que impide a padres y madres acudir durante la jornada escolar; la alta movilidad residencial de muchas familias inmigrantes; la diferencia de volares y costumbres entre las familias y el profesorado, que producen frecuentes ‘malentendidos culturales’ y el desconocimiento del funcionamiento escolar del país (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2001). Porque en la comunicación intercultural, nada es evidente, todo debe ser explicado para reducir o evitar los malentendidos.

No olvidemos que la visión que tienen de la escuela las familias inmigrantes depende mucho de su origen cultural, de cómo es la escuela en el país de origen y de la tradición familiar en su valoración de la misma. Pero, sea como sea, la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es crucial para su éxito escolar (Heckmann, 2008, 48-49). Es necesario que se dé una continuidad entre el proyecto familiar y el escolar como algo complementario. Para ello

es crucial que la escuela y las familias se comuniquen los proyectos educativos y sociales, de cara a reconocer sus límites y limitaciones y poder ayudarse mutuamente.

Para poder conocer, comunicar y compartir esos proyectos educativos y sociales el primer paso es superar las dificultades de tipo lingüístico o cultural, por lo que es fundamental tomar medidas que garanticen una comunicación efectiva entre los centros educativos y las familias inmigrantes, especialmente a través del uso de lenguas diferentes a las que se usan en el centro. Se plantean potenciar tres métodos para fomentar la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes, que son los más habituales actualmente en la Unión Europea (EURYDICE, 2009):

- La **publicación de información escrita** sobre el sistema educativo en las lenguas de origen de las familias inmigrantes. Generalmente se publican en un número limitado de lenguas, que se corresponden con aquellas de los grupos inmigrantes más representativos. Aproximadamente en la mitad de los países, las autoridades educativas nacionales o de más alto nivel son las encargadas de este tipo de publicaciones. La información sobre el sistema educativo publicada a nivel central en diversas lenguas extranjeras normalmente aborda aspectos generales como los diferentes niveles en que se estructura el sistema educativo, la matriculación, la evaluación, la orientación, las modalidades de participación de las familias, así como sus derechos y obligaciones. Muchos municipios han elaborado, en una veintena de lenguas, material informativo sobre las prácticas y actividades llevadas a cabo en los centros en las lenguas habladas por las comunidades inmigrantes presentes a nivel local. En algunos casos los centros han elaborado también, diversas cartas estandarizadas sobre diferentes aspectos de la vida escolar (invitaciones a reuniones, cartas sobre la importancia de enviar a los hijos a la escuela, sobre actividades extraescolares, etc.), así como de los impresos de matrícula y becas de comedor, ayudas, etc.
- **El uso de intérpretes** en diversas situaciones de la vida escolar. En muchos países se hace uso de intérpretes en distintas situaciones que requieren la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes, en los niveles de educación primaria y secundaria, especialmente durante las reuniones que se organizan con las familias. En seis países esta práctica es un derecho legal de las familias, en otros es objeto de una recomendación del nivel central que los centros deben implementar, para lo que en algunos casos reciben recursos específicos del gobierno central, y en otros puede ser una iniciativa adoptada a nivel local. Por ello, en estos casos, los centros educativos suelen facilitar a las familias inmigrantes servicios de interpretación o piden a los alumnos y alumnas bilingües del centro que desempeñen esta función.
- La designación de especialistas, por ejemplo **educadores, educadoras sociales o mediadores y mediadoras interculturales, que actúen de enlace** entre el alumnado inmigrante, sus familias y el centro. Este personal puede o bien ser parte de la plantilla de los centros, o bien formar parte de una unidad local que apoye a los centros educativos y al entorno social. La finalidad de la mediación cultural es facilitar el acceso y la comprensión de las funciones y funcionamiento de las instituciones educativas a las personas y familias que, por su origen, las desconocen, y explicar a los profesionales de la educación el porqué de determinadas actitudes, acciones y decisiones para que no las juzguen e interpreten a partir de sus propios parámetros culturales. Lo ideal sería que la persona mediadora fuera competente en las dos culturas en conflicto o con problemas de comunicación. Actualmente, suelen ser personas pertenecientes a los colectivos inmigrados o de minorías, que tienen un cierto ascendiente o autoridad moral entre sus comunidades de origen.

Pero la comunicación y participación de las familias va mucho más allá. Como plantea Flecha (2010b) las investigaciones sobre la relación entre escuela y familia han demostrado que la **implicación de las familias y de la comunidad en la escuela aumenta el rendimiento de las y los estudiantes y contribuye a la inclusión educativa y social y a crear una escuela con más sentido**. Propone, en este sentido, la creación de *comisiones mixtas de trabajo* en las que familiares, maestras y maestros, miembros de la comunidad y otros agentes educativos y sociales toman decisiones conjuntamente y posteriormente evalúan el cumplimiento de las mismas. Por otra parte, familiares y otros miembros de la comunidad son recursos clave para incluirse en aulas heterogéneas, apoyando el aprendizaje de todo el alumnado, como ocurre en el caso de grupos interactivos³⁷, donde miembros de la comunidad participan en las aulas ayudando a grupos pequeños y heterogéneos de estudiantes a realizar actividades curriculares. Los **grupos interactivos** aumentan los aprendizajes de todo el alumnado y mejoran la convivencia. Asimismo, familiares y comunidad pueden participar en otros espacios de aprendizaje de los centros educativos, como las **bibliotecas tutorizadas y las aulas digitales tutorizadas**, ayudando a las y los estudiantes en actividades escolares. Familiares y estudiantes también pueden compartir **espacios de aprendizaje intergeneracional** en la escuela o instituto.

También las **fiestas, jornadas, conferencias, grupos de trabajo, reuniones con el tutor o tutora**, son una buena excusa u ocasión para promover las relaciones de las familias con el centro y de todas las familias de un mismo centro. La **realización de actividades conjuntas** entre todos los estamentos de la comunidad educativa, buscando la participación expresa de las familias de alumnado migrante y de minorías: mesas redondas, periódicos escolares, talleres, actividades deportivas y extraescolares, etc.

Además, se debe favorecer la **participación en el funcionamiento** de los centros: Consejo Escolar, Asociaciones de padres y madres de alumnado, Asociaciones de alumnado, etc. Organizar **cursos de lengua** para madres y padres extranjeros impartidos por profesorado del centro educativo en tiempo extraescolar o **cursos de lengua extranjera**, impartidos por padres y madres extranjeras para el profesorado y familias del centro escolar; **talleres de descubrimiento del entorno geográfico y sociocultural** de la escuela para las familias en los que se den a conocer los recursos y actividades del barrio o localidad.

Abrir el centro educativo más allá del horario escolar para que pueda ser un espacio de encuentro para las actividades compartidas y comunitarias de todos y para todas. Abrir una **sección en la biblioteca escolar** donde las familias de diferentes países puedan aportar libros en su propia lengua o el propio centro los pueda comprar siguiendo sus orientaciones y consejos. Diseñar programas de lectura y análisis de periódicos (semanalmente, mensualmente) que involucren a padres, madres, abuelos, abuelas y otros miembros de la comunidad.

Es importante potenciar un planteamiento de participación de las familias en los centros educativos basado en **destacar más los aspectos positivos** de la vida familiar de nuestro alumnado, tratando de superar la distancia que domina a la familia y a la escuela; motivar la presencia de las familias en la escuela y en las aulas como protagonistas, aportando su experiencia laboral, cultural, migratoria, vital; destacar la importancia de su participación para proporcionar a todo el alumnado habilidades para comprender un universo de gentes y experiencias plurales y conseguir vidas socialmente constructivas y personalmente realizadas en un mundo diverso.

³⁷ La dinámica y funcionamiento de los grupos interactivos se explican detalladamente más adelante, en el apartado sobre comunidades de aprendizaje, en las que es una estrategia de trabajo habitual en la dinámica de los centros.

Intentar una coordinación entre los centros educativos y su entorno social (ayuntamientos, asociaciones de vecinos, ONGs) para **favorecer que la participación se extienda al contexto social**. Abriendo el centro a la presencia de los nuevos movimientos sociales que encarnan en su trabajo cambios sociales y culturales visibles para el conjunto de la sociedad. Y utilizar los medios de comunicación locales para transmitir y ser altavoces del proceso educativo intercultural que se desarrolla en los centros, buscando amplificar la acción a toda la comunidad social.

Alternativas globales: organizar interculturalmente el centro

Todas estas propuestas que se han venido haciendo hasta aquí pueden ser abrumadoras o muy alejadas de la situación actual que viven buena parte de los centros educativos que conocemos. Es cierto. Pero eso no puede ser una excusa para justificar la imposibilidad de llevarlas a cabo. Por eso se ha querido exponer, a continuación, algunas de las **experiencias que no sólo aplican de forma cotidiana y efectiva estas estrategias, sino que las integran de forma global en un planteamiento que asume esencialmente una visión intercultural e inclusiva de la educación**: las escuelas democráticas, las escuelas aceleradoras y las comunidades de aprendizaje.

Lo cual no significa que no seamos “realistas” y entendamos que **la práctica cotidiana y la cultura organizativa de los centros docentes no cambian de repente**. Los cambios culturales de fondo suponen un proceso lento y compartido, que no siempre es fácil. Pasar de una práctica de compensación educativa a una práctica inclusiva de interculturalidad global no se hace de hoy para mañana, ni muchas veces las comunidades educativas están dispuestas a ello. Por eso **debemos medir nuestras fuerzas, conocer nuestro contexto y saber hacia dónde avanzar, en qué dirección deberíamos caminar**. Pero esto no implica que sólo pueda ser el todo o nada. Al igual que proponemos que en la evaluación del progreso en el aprendizaje debemos valorar el punto o la situación de la que parte el alumnado, debemos considerar también que introducir estrategias multiculturales en una dinámica que sólo considera la asimilación como opción posible, es un logro considerable. Debemos seguir luchando por avanzar hacia un enfoque intercultural, pero no podemos olvidar el contexto en el que nos situamos y los pequeños avances que se van consiguiendo.

Escuelas democráticas

“Para que las personas consigan y mantengan una forma de vida democrática, deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar” (Dewey, 1995).

Aunque se les designa como escuelas democráticas a las escuelas pertenecientes a las *Coalition Schools* (un grupo de escuelas inspiradas en las ideas de James Comer), ellas no suelen designarse a sí mismas de este modo. Este nombre lo reciben a raíz del libro así titulado de Apple y Beane (2000).

Tal como explican estos autores (2000, 26 y ss.), las escuelas democráticas son centros pequeños que parten de la idea de que **todas las personas que están implicadas directamente en la escuela, incluidos los estudiantes y las estudiantes, tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones** sobre lo que se va a aprender y de cómo se hará, así como la forma en que se organizará el centro. Esto incluye también a las familias y a otros miembros de la comunidad educativa, creándose comités de currículum, de gestión, etc.

La diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema, sino una oportunidad. Otorgan una importancia clave a la cooperación y la colaboración, más que a la competición. Por eso el **aprendizaje cooperativo** es un aspecto crucial de la forma de vida democrática, no sólo como una estrategia específica para mejorar el rendimiento académico, sino como parte de una concepción vital y relacional.

Se entiende que la igualdad de oportunidades para el acceso inicial a la educación es un aspecto necesario pero no suficiente. En una comunidad auténticamente democrática, se piensa también que todos los jóvenes y las jóvenes tienen **derecho a acceder a los resultados** que la escuela valora. Por esta razón, se hace todo lo posible para eliminar las pruebas sesgadas, los agrupamientos separados y otras medidas que tan a menudo niegan este acceso por razones de etnia, género y clase socioeconómica.

Se trabaja en **grupos heterogéneos** de tal forma que quienes son expertos o expertas en determinados aspectos muestren su habilidad en presencia de otras personas más novatas en esas destrezas. De esta forma se da oportunidades para que la persona menos experta vea y observe a la persona más versada y luego practique a su propio ritmo.

El **currículum** de estas escuelas no se reduce al conocimiento “oficial” o de posición social alta que la cultura dominante produce o apoya. No se silencian las voces de las personas que están fuera de la cultura dominante, particularmente las personas de otras etnias, la gente marginada, las mujeres y, por supuesto, las personas jóvenes. No se enseña el conocimiento como si fuera una verdad establecida, surgida de alguna fuente inmutable e infalible. Se entiende, explica y muestra que el conocimiento se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares que tratan de transmitir a través de los libros de texto y de las producciones culturales y sociales a las que tenemos acceso. Por lo que los estudiantes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Este currículum democrático invita a los estudiantes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado”.

Los conocimientos se ponen **en relación con los problemas de la vida**, de las personas, incluida la suya, “lentes” a través de las cuales examinar las cuestiones que se nos plantean. El objetivo fundamental es enseñar a los estudiantes a utilizar correctamente su mente y prepararles para una vida satisfactoria en los planos social, productivo y personal.

El trabajo cotidiano y **el conocimiento escolar se construye a partir de una determinada pregunta esencial**, por ejemplo: ¿qué es la justicia?, en Humanidades o ¿cómo funcionan las cosas?, en Matemáticas/Ciencia. Al profesorado le compete desarrollar el **arte de la problematización**, de tener en cuenta que los conocimientos científicos son controvertidos y hacer partícipes a los estudiantes de estas controversias. El currículum temático domina, no simplemente como metodología efectiva, sino porque este enfoque implica utilizar el conocimiento en relación con problemas y cuestiones de la vida real.

A pesar de ello, aunque se trata de buscar una educación más significativa, se sigue prestando atención al conocimiento y a las destrezas esperadas en la sociedad. Poseerlas abre algunas puertas. La tarea se convierte en reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en esta sociedad. El **trabajo intelectual riguroso** es apreciado por su capacidad para influir decisivamente en nuestro modo de comprender y actuar con eficacia sobre el mundo social en que vivimos.

El alumnado, al terminar, ha de demostrar que ha adquirido un cierto dominio del lenguaje, matemáticas elementales y convivencia cívica. El diploma de secundaria se obtiene como resultado de una exposición final, que pondrá de manifiesto que el estudiante ha adquirido las destrezas y el conocimiento básico que la escuela ha acordado democráticamente.

El profesorado está más preocupado por la pedagogía que por los contenidos de especialidad concretos. Están centrados en los estudiantes, partiendo de sus necesidades. Asumen la obligación de inventar un trabajo lo suficientemente atractivo para que los estudiantes lo hagan de un modo voluntario. Aprenden a partir de lo que hacen. **Se organiza el tiempo de los docentes de tal forma que puedan planificar y colaborar conjuntamente.** Eso facilita que todos y todas estén enterados de lo que pasa en el centro y que se involucren efectivamente en la toma de decisiones del centro. Además, el hablar a menudo entre ellos y ellas sobre enseñanza les permite desarrollar un lenguaje compartido, planear y crear materiales conjuntamente, observarse los unos a los otros en las aulas y están dispuestos a preguntarse y proporcionarse ayuda mutuamente. Los estudiantes responden comprometiéndose más con la escuela y con la comunidad. La preocupación y el respeto mutuo se extienden fuera de las paredes del aula. Y esto se hace público y se difunde a otros centros, se recibe a personas interesadas, se expone públicamente.

ACTIVIDAD

Investiga qué coincidencias y qué diferencias tienen las escuelas democráticas con el Proyecto Atlántida que, como en su propia página web (<http://www.proyectoatlantida.net/>) afirma, es una Red de Innovación Democrática en la que confluye un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, entidades colaboradoras como CEAPA, Consejerías de Educación de diferentes Territorios... Un grupo importante de colectivos unidos por el interés en rescatar los valores democráticos de la educación, y desarrollar experiencias de innovación en el currículum y la organización de los centros educativos. Si te parece interesante, únete a la red del Proyecto Atlántida y colabora.

REFLEXIÓN

El **aprendizaje cooperativo** en grupos mixtos, el **trabajo por proyectos** que abarquen a toda la escuela y que influyan en la comunidad, la **gestión democrática** del aula a través de asambleas, los programas de mediación entre iguales, la **tutoría entre iguales**, la reconversión de los conflictos en oportunidades educativas, el aprendizaje conjunto del profesorado observándose y aprendiendo unos de otros, la enseñanza en equipo, el apoyo al profesorado novel, el tiempo de planificación conjunta, la participación de las familias ejerciendo verdadero poder en las decisiones que afectan al futuro del centro (el currículum, el presupuesto, etc.), son estrategias pedagógicas y organizativas habituales.

Uno de los elementos básicos de desarrollo del currículum de estas escuelas son los **portfolios** (carpetas de investigación). En los dos últimos años de secundaria los estudiantes tienen que presentar 14 portfolios, uno para cada una de las áreas (ciencia/tecnología, matemáticas, historia y estudios sociales, literatura, autobiografía, servicio escolar y comunitario, ética y cuestiones sociales, bellas artes y estética, destrezas prácticas, medios de comunicación, geografía, lengua inglesa, educación física). Cada estudiante, junto con un consejero o consejera, con apoyo de la familia y, en algunos casos, un tutor o tutora de la Universidad, desarrolla un plan personal para satisfacer sus necesidades e intereses. Los portfolios reflejan el conocimiento acumulado y las destrezas adquiridas en cada área de conocimiento. Su calidad es evaluada por un Comité de Graduación, el cual está constituido por el profesor tutor o la tutora del estudiante, otro profesor/a, un adulto/a elegido por el propio estudiante y otro estudiante. La tarea de este comité es leer, revisar, observar, escuchar y valorar la capacidad del estudiante para utilizar las herramientas adecuadas, sobre todo las de comunicación, así como hacer las recomendaciones apropiadas para la revisión o aprobación.

Escribir diariamente en periódicos, publicar libros redactados por los y las estudiantes que, después de catalogados, se colocan en los estantes de la biblioteca de la escuela, muestra que son escuelas en las que la educación se basa en la experiencia del alumnado y es relevante para su vida, su familia y su comunidad. Pensando, investigando y escribiendo públicamente sobre su comunidad, los niños y las niñas confirman su propia valía y la de sus familias, y adquieren simultáneamente conocimiento sobre los problemas con los que ellos y ellas y nuestra sociedad se deben enfrentar.

En estas escuelas las personas ven su premio en el desarrollo de las otras personas, y se toman medidas que **animan a los jóvenes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás**. Por eso, en estas escuelas cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas por semana en pro del bien común, dentro o fuera de la escuela, sirviendo en la cafetería, en la biblioteca, llevando alimentos a los compañeros y compañeras más necesitadas del vecindario, etc. Este **programa de servicios a la comunidad** les permite enfrentarse a situaciones de su vida real.

Y dado que es probable que las fuentes de desigualdad en la escuela se encuentren también en la comunidad, disipando las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela, tratan de **extender la democracia a la comunidad más amplia de la que forman parte**. Este punto es crucial para ellas, y las distingue de otras clases de escuelas “progresistas”, puesto que van más allá de utilizar la democracia como una técnica estratégica para intentar mejorar el clima de la escuela o aumentar la autoestima de los estudiantes. Tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones sociales que las crean. Por eso las familias y las escuelas se convierten en aliados. En definitiva, estos proyectos escolares están **ligados a un intento por conseguir la justicia y la igualdad en la sociedad como un todo**.

Pues bien, ligadas a estos planteamientos, aunque surgidas en un contexto diferente, pero cuyas finalidades y prácticas se parecen mucho, están las escuelas aceleradoras y las comunidades de aprendizaje.

Escuelas aceleradoras

El proyecto “*Accelerated Schools Project*” (traducido aquí como *Escuelas Aceleradoras*) se inició en la *Universidad de Stanford* en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del *Centro de Investigación Educativa* (CERAS) de esa misma universidad, después de una investigación de cinco años sobre los estudiantes en situación de riesgo en Estados Unidos. Este estudio definió como “estudiante en situación de riesgo” al joven cuyo éxito en la escuela, tal como suele estar constituida, es muy improbable. Estos estudiantes se concentraban, según dicha investigación, normalmente en grupos minoritarios, migrantes, familias monomarentales no angloparlantes y poblaciones sumidas en la pobreza.

La investigación de *Stanford* descubrió que la incapacidad mostrada por las escuelas para impedir el fracaso de los estudiantes en situación de riesgo no era accidental. La mayoría de los centros en los que se matriculaban estos niños y niñas empleaban estrategias de organización, curriculares y pedagógicas que contribuían a reducir las expectativas y los estigmatizaban, les proporcionaban experiencias escolares nada estimulantes y no aprovechaban los interesantes y potenciales recursos de los profesores, las profesoras y las familias.

Hasta entonces, el modelo de intervención dominante en Estados Unidos era **la educación compensatoria, que asume estrategias de recuperación, de aprendizaje a un ritmo más lento y adaptado**. Henry M. Levin (1995) afirma que este enfoque reduce las expectativas de los

alumnos, les estigmatiza, proporciona experiencias escolares nada estimulantes e ignora las capacidades de familias y profesorado. Las escuelas aceleradoras se diseñaron para dar un giro radical a esto. Por ello introduce el concepto de aceleración en contraposición a la compensación: se trata de que los alumnos en situación de riesgo aprendan a un ritmo más rápido. La premisa básica de la que se partía era: **los estudiantes en desventaja deben aprender a un ritmo más rápido, y no a uno más lento que los retrasa cada vez más. Para ello hace falta una estrategia de enriquecimiento y no de recuperación.**

Se suele aplicar la aceleración para algunos alumnos y alumnas con sobredotación intelectual, pero como dice Levin (1995, 82) “no podemos explicarnos por qué canalizamos tanto enriquecimiento para ayudar a que nuestros mejores alumnos sean aún mejores, mientras reducimos deliberadamente el ritmo de aprendizaje de los niños que están en situación de desventaja, desde el punto de vista educativo”.

ACTIVIDAD

“Imagina una escuela en la que todos los niños y niñas tienen un rendimiento académico alto, independientemente de su situación familiar, que trata a todos como si fuesen alumnos brillantes, que desarrolla sus capacidades con estrategias potentes de aprendizaje como la resolución de problemas, la investigación independiente, la escritura creativa, las ciencias, las artes... En la que todos los miembros de la comunidad contribuyen en la elaboración del proyecto educativo y de la visión estratégica. En la que todos colaboran en las decisiones sobre el currículo, los métodos de enseñanza, la organización... En la que todas las ideas son tenidas en cuenta...” (Levin, 2003, 28).

A partir de estas palabras de Henry Levin (2003) intenta imaginar cómo sería el centro educativo de tus sueños y describe por escrito qué tipo de currículum, de organización, de metodología, de comunicación, de relación, de participación, etc., habría en él. Compáralo con las experiencias que has tenido en los centros educativos en los que has estado y expón qué estrategias de las que has visto introducirías tú para mejorar esos centros.

REFLEXIÓN

En las escuelas aceleradoras se piensa que la pedagogía que se utiliza con los alumnos y las alumnas con superdotación intelectual funciona bien con todos todas y que **las escuelas aceleradoras deben crear situaciones de aprendizaje potente que permita a todo el alumnado el éxito escolar y aprovechar al máximo sus capacidades.** Para conseguirlo hace falta un cambio radical, una verdadera transformación de la cultura de la escuela y de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias y administraciones), que afecte tanto al currículum como a la organización escolar. En cuanto al currículum, se enfatiza el uso de lenguaje en todas las asignaturas; se parte de la cultura de los alumnos y se realizan multitud de aplicaciones de su propia vida cotidiana. Se potencia el aprendizaje activo y el trabajo cooperativo y se buscan sistemas alternativos de evaluación.

Actualmente, más de 500 escuelas de 33 estados en Norteamérica, han adoptado el enfoque del *Accelerated Schools Project*. Aunque están situadas en puntos muy diferentes del país y tienen poblaciones estudiantiles muy dispares entre sí, tienen tres cosas en común. En primer lugar, su alumnado procede de ambientes familiares pobres y está en peligro de fracaso escolar. En segundo lugar, aunque estuvieron situadas en el extremo inferior de las escuelas de sus distritos correspondientes en términos de progreso de su alumnado, todas ellas han

experimentado éxitos notables en cuanto al incremento del rendimiento y de la participación de los estudiantes en actividades educativas estimulantes y en el aumento de la participación de las familias. En tercer lugar, todas se han comprometido en un programa inusual que sustituye la recuperación por el enriquecimiento y la aceleración académica.

El objetivo general del modelo de las escuelas aceleradoras consiste en **crear las mejores escuelas para todos los niños y todas las niñas**, de manera que cada uno tenga las máximas oportunidades al introducirse de forma cotidiana y habitual en potentes experiencias de aprendizaje. Se estructuran así en torno a la práctica activa de tres principios fundamentales (Hopfenberg, Levin y cols., 1993):

- a) *Propósito común*, que se refiere a la colaboración activa entre familias, maestros y maestras, alumnado, personal de servicios, de la administración y la comunidad local, con el fin de establecer y conseguir un conjunto de objetivos y valores comunes para la escuela. El proceso de definir un propósito común, que afecta a todos y todas supone **incluir a todos los componentes de la comunidad educativa desde el principio de la planificación y diseño del proyecto, así como en su implementación y su evaluación**. De esta forma las escuelas pueden garantizar unos esfuerzos educativos más coherentes y un compromiso mayor con los mismos.
- b) *Poder y responsabilidad*, que alude a la capacidad de los participantes en una comunidad escolar, tanto en la escuela como en casa, para: tomar decisiones educativas importantes; **responsabilizarse** de la puesta en práctica de tales decisiones, y corresponsabilizarse de los resultados de aquellas decisiones.
- c) *Construir sobre las virtudes*, que implica **utilizar todos los recursos de aprendizaje** que alumnado, familia y todo el personal de la escuela y las comunidades puedan aportar al esfuerzo educativo y no centrarse en sus defectos y carencias.

En la base de todas estas estrategias y prácticas hay un conjunto de **valores y principios** que orientan todas las acciones de una escuela aceleradora: la equidad, la participación, la comunicación, la colaboración, la comunidad, la reflexión, la experimentación, la confianza, la asunción de riesgos.

En estas escuelas, el alumnado ve el sentido que tienen sus clases y perciben las conexiones entre las actividades escolares y su vida real, de manera que el aprendizaje trasciende el aula y abarca todos los aspectos de la escuela, el hogar y la comunidad.

La **dinámica de funcionamiento** parte de la autoevaluación de la situación actual del centro educativo, toda la comunidad educativa participa en la creación de una visión de la escuela (la clase de escuela que querrían para sus propios hijos e hijas, y para ellos mismos) que se convertirá en el centro de interés del cambio. Tras fijar las prioridades de cambio, se organizan pequeños grupos de trabajo compuestos por componentes de toda la comunidad educativa, que utilizan el proceso de investigación-acción para ocuparse de las prioridades asignadas. Los representantes de los grupos constituyen la junta directiva, que actúa como una cámara de decisión y de comunicación. La comunidad educativa, en su conjunto por tanto, toma las decisiones.

El progreso se evalúa a partir del **criterio general de que, si la escuela no es lo bastante buena para los hijos y las hijas del propio profesorado, no es buena para ningún niño o niña**. “Esto significa que el profesorado debe trabajar unido para crear, para todos los niños de la escuela, las experiencias que desearían para sus propios hijos” (Levin, 1995, 88).

Numerosas investigaciones atestiguan la mejora del nivel de rendimiento del alumnado; la creciente participación de las familias en la escuela y en la ayuda a los alumnos y las alumnas; la reducción de la movilidad y el cambio del alumnado; la mayor asistencia de alumnado y docentes; la mejora de las expectativas tanto del profesorado como de los estudiantes.

Comunidades de aprendizaje

Se puede decir que las comunidades de aprendizaje son la plasmación española de las escuelas aceleradoras (*Accelerated Schools*), pero incorporando el análisis de experiencias de éxito como: el *Programa de Desarrollo Escolar* (School Development Program) que es el pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale y cuyo promotor es James Comer (1980); el *Programa Éxito para Todos* (Success for All) que comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre la Universidad Johns Hopkins y el Departamento de Educación de la ciudad, siendo su director Robert Slavin (Slavin y Madden, 1988), y la propia experiencia de *Aprendizaje Dialógico* en Educación Popular, en el Centro de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Barcelona).

El origen de este movimiento se sitúa en el CREA (*Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes*, Universitat de Barcelona), formado por un equipo multidisciplinar que está desarrollando esta línea de trabajo desde la década de 1980 en educación popular.

Las comunidades de aprendizaje son una **apuesta educativa para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social**. Su planteamiento pedagógico base es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico³⁸ y transformador de la escuela y su entorno.

“La transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje se asienta en el aprendizaje dialógico e implica la participación activa de la comunidad como agente de la educación, abriéndose a ésta los espacios de toma de decisiones, de organización de la educación y de intervención educativa como el aula” (Flecha y Miquel, 2001, 325).

El aprendizaje depende cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, la casa, los medios de comunicación social y la calle. Más allá de la participación orgánica de los padres y madres o de la participación ortodoxa del entorno educativo, **se fomenta la creación de verdaderas estructuras democráticas de participación activa** (formal y también informal mediante redes de soporte mutuo, de intercambio, de aprovechamiento de recursos...) **de la comunidad** que envuelve a las instituciones educativas. Por eso este proyecto considera la **participación de agentes sociales como profesionales y personas voluntarias. El profesorado simultáneamente, se compromete a aceptar su colaboración dentro del aula.**

La actuación conjunta de todos los integrantes de la comunidad educativa facilita que el claustro no vaya por un lado, las familias por otro, el centro social por otro distinto, etc. Todos estos colectivos y personas han de llegar a un compromiso que incluso se concrete en la firma de un contrato de aprendizaje. De la reflexión compartida a través del diálogo y de la argumentación surgen las acciones que se irán materializando en las diferentes comisiones constituidas en cada comunidad de aprendizaje.

Desde la organización democrática y participativa entre todas las personas, se deciden, en igualdad de condiciones, los contenidos, la evaluación, la metodología y los objetivos. El

³⁸ El aprendizaje dialógico supone englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo para superarlos en una concepción más global que lleva a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje que interactúan con el alumnado en un marco de “diálogo igualitario” en el que las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos (Valls, 2000; Flecha y Puigvert, 2002). Esto implica que todos los componentes de la comunidad educativa (profesionales, administración, familias, estudiantes) tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones sobre temas educativos relevantes (Aubert y otras, 2004).

proceso que siguen en este sentido es similar a las escuelas aceleradoras: fase de sueño, prioridades, organización en comisiones de trabajo, etc. Y un proceso de este tipo exige una formación acorde, tanto para el profesorado como para los padres y madres y el resto de los adultos que interviene en el proceso educativo.

Una de las estrategias más exitosa en la dinámica de estas comunidades de aprendizaje son los **grupos interactivos**:

*“Los **grupos interactivos** se han identificado como una forma muy exitosa de agrupación heterogénea con recursos humanos redistribuidos. Éstos están basados en el aprendizaje dialógico e incrementan los resultados académicos de todas y todos los estudiantes y mejoran la convivencia en las aulas. Cuando un aula se organiza así, se crean grupos pequeños de unos cinco o seis estudiantes. Estos grupos también son heterogéneos en el nivel de rendimiento en la materia, el género, la cultura, la etnia, etc. En cada grupo se realiza una actividad de aprendizaje corta, de unos 20 minutos. Personas adultas que pueden ser el maestro o la maestra o personas voluntarias de la comunidad con perfiles muy diferentes (familiares, ex alumnos/as, miembros de entidades de la comunidad, vecinos, etc.) se encargan de dinamizar las interacciones en cada grupo, promoviendo la ayuda mutua de forma que todas las y los estudiantes realicen las actividades y alcancen máximos aprendizajes. El maestro o la maestra se dedica a gestionar la dinámica de grupos interactivos. De esta forma, en aulas organizadas en grupos interactivos puede haber hasta cinco personas adultas, el maestro o la maestra del aula y cuatro personas adultas más trabajando con cada grupo interactivo. Acabada la actividad en el grupo, las y los estudiantes pasan al siguiente y realizan otra actividad de aprendizaje con ayuda de otra persona adulta. En los grupos interactivos las y los estudiantes se convierten en un recurso para ayudar a los compañeros y compañeras que necesitan más ayuda, además de contar en el aula con recursos ya existentes en la comunidad y otros que se reubican de forma inclusiva. Por ejemplo, los mismos recursos humanos que se utilizan para los grupos separados por nivel (streaming) pueden utilizarse de forma inclusiva en grupos interactivos, conduciendo en este caso, a diferencia del streaming, a aprendizajes de máximos para todas las y los estudiantes. Como producto de esta dinámica interactiva, en una hora y media todo el alumnado ha trabajado en cuatro actividades e interaccionado con varias personas adultas. La investigación ha demostrado que con esta dinámica se acelera el aprendizaje de todos los y las estudiantes y se mejora la convivencia, potenciando valores como la solidaridad entre diferentes culturas” (Flecha, 2010, 36).*

El libro de autoría colectiva titulado *Comunidades de aprendizaje* (2002) y prologado por Ramón Flecha, sintetiza esta filosofía y su práctica.

ACTIVIDAD

Profundiza en las características de las comunidades de aprendizaje a partir del siguiente reportaje periodístico. Sintetiza y resume las claves fundamentales de esta perspectiva, haciendo finalmente un gráfico que lo presente de forma visual.

EDUCACIÓN

Educarse en familia

34 escuelas españolas integran una red internacional basada en una enseñanza abierta a la participación de todo el barrio

RNEUS CABALLER, Valencia ocio es gitana, tiene cinco años y vive y estudia en el barrio barcelonés de la Mina. Su padre murió en condiciones violentas cuando ella tenía dos años y su madre pudo escapar. "Rocio representaba el prototipo de lo que Harvard llama una candidata al vacío de la exclusión social", explica el profesor Ramón Flecha García. Sin embargo, su tesorio y el de su familia — abuelos —, unidos a un modelo de aprendizaje igualitario basado en "ese sueño compartido de igualdad" que propugnaba Martin Luther King, permiten transformar la llamada "vía de la prisión por la vía de Yale", resume Flecha. El éxito radica en una educación integral basada en la igualdad de oportunidades.

En julio pasado, Rocio fue una de las 1.600 alumnas de su colegio, La Verdeda-Sant Martí, que recibió la visita del personal de la Universidad de Harvard (EE UU) en busca de inmigrantes a los que promover. Esta universidad ha constatado en sus 60 años de experiencia que "el éxito académico reside en la gestión de una gran diversidad social y económica en sus departamentos y aulas", explica el investigador del Instituto CREA de la Universidad de Barcelona.

En España, tras 25 años, el modelo de las Comunidades de Aprendizaje cuenta con 34 escuelas, en tres autonomías: Aragón, Euskadi y Cataluña. Todas parten de un primer planteamiento: identificar el "sueño compartido de igualdad para su centro, su entorno, su barrio y sus familias". Y una vez consensuado, ponerse manos a la obra, con seriedad: "El proceso de transformación no es una conversación de café", sostiene Flecha.

Comienza por que la propia comunidad educativa de esa escuela, normalmente ubicada en un barrio deprimido, se fije sus "prioridades propias" —o "trozos de sueño"— alcanzables a corto plazo, dos o tres años. Después se constituyen los "grupos interactivos de trabajo" —el as-

pecto más radical de esta experiencia educativa—, que son todo lo contrario del actual modelo de segregación por capacidad, ritmo o nivel de aprendizaje. "No se saca a nadie del aula, ni del centro". ¿Por qué? "Se asume como punto de partida que el profesorado solo no puede" y se opta por que "entren en el aula los familiares de los niños, voluntarios, ex alumnos, jubilados, abuelos...". En clases de 10 o 12 alumnos se establecen grupos de trabajo de cuatro, con un profesor y uno o dos adultos externos más, según las necesidades de ca-

da chico. Pero nunca se segrega. Para eso, ha sido necesario antes "una segunda gran transformación, y la que más resultados da". Pero esto "no tiene nada que ver con las tradicionales escuelas de padres. Se trata de la incorporación de los familiares al aula en sentido estricto", precisa Flecha. Junto a esto, además, en las escuelas-comunidades "un familiar firma su compromiso de que tutelará el proceso de aprendizaje del menor" y que "el niño, al llegar a casa, tendrá un adulto que le escuchará todos los días 20 minutos y se

interesará por su marcha". Es parte del nuevo contrato social.

Este modelo —que pasa del "aula cerrada" al "aula abierta" y permite "aprender con las familias"— tiene en Internet la mejor herramienta de interacción.

El aprendizaje a través del ordenador y la red permite que los niños sean quienes "alfabetizan" a sus abuelos o madres, que estudien juntos idiomas, lean, naveguen o desarrollen proyectos en común. Otro espacio privilegiado es, por supuesto, la biblioteca (física y en red) que permite reunir mayor variedad de modelos de estudio y aprendizaje: los niños pueden estudiar con sus mayores, con los tutores, con otros alumnos de cursos superiores; y todos ellos proponer jornadas o temas, que pueden incorporarse, incluso, al programa escolar. Ocurrió así con unas jornadas de literatura sobre García Lorca y el flamenco, o con el estudio del cuerpo humano para que los niños ayudaran a integrarse a un compañero con problemas psicomotrices que acabó en un monográfico trimestral de anatomía.

El eje central de las Comunidades de Aprendizaje reside en "no asumir el modelo darwinista imperante, que considera que la escuela ya hace bastante si logra que estos niños terminen la secundaria o la FP", sostiene Flecha. "¿Por qué no aspirar a que los inmigrantes y los pobres lleguen también a la universidad en igualdad de oportunidades?". Esa es precisamente la puerta que tiene abierta ahora Rocio a sus cinco años. "Solo de ella y de nadie más dependerá que decida ir a la universidad cuando sea mayor... Pero, de entrada, ya se ha apuntado a clases de inglés muy ilusionada", resume Flecha. En cualquier caso, Harvard sólo le ha revelado algo que ella —y muchos como ella— no podía ni soñar: que con educación será quien decida cómo enfocar su vida; si quiere seguir estudiando, montar su propio negocio, ser asalariada, funcionaria o una madre que educa a sus hijas. Ella lo decidirá.



LUIS F. SANZ

El modelo estadounidense de 'aceleración'

El modelo en el que se inspiran las Comunidades de Aprendizaje que hay en España nació en 1968 en la Universidad de Yale (EE UU), fruto de la demanda de colaboración de esta universidad con dos escuelas primarias de New Haven que sufrían muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas. El programa School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar), promovido por James Comer, está orientado a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etcétera. Sobre todo, se dirigen al alumnado desde que se inicia en el parvulario hasta los 12 años. En la actualidad es el programa más reconocido por el propio Gobierno estadounidense.

En 1986, Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford (EE UU) y director del Centro de Investigación Educativa (Ceras), implantó un modelo similar conocido como Accelerated Schools (Escuelas Aceleradas). Se parte de una comunidad que analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quieren que sea su escuela, con un modelo de organización inspirado en las cooperativas de trabajadores.

Un año después, en 1987, comenzó en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University (EE UU) y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en colegios con alto fracaso o abandono escolar, y muchos problemas de convivencia y conflictos disciplinarios. El programa denominado Success for All (Éxito para Todos), dirigido por Robert Slavin y basado en investigaciones sobre psicología evolutiva, es el que cuenta con más escuelas —más de 2.000— en EE UU.

Estas experiencias, con otros nombres pero con la misma orientación, conforman en estos momentos una red de más de 6.000 escuelas infantiles de primaria y de secundaria en todo el mundo. De las que más se ha hablado en las comunidades científicas es de las de EE UU y Canadá, pero también las hay en Corea o en Brasil.

REFLEXIÓN

Las comunidades de aprendizaje, siguiendo la filosofía de las escuelas aceleradoras, se construyen en torno a tres principios fundamentales:

- una **finalidad común**: toda la comunidad educativa se implica en la definición de unos objetivos comunes para la escuela. Este proceso es de la máxima importancia porque incluye a todos desde el principio en la planificación, aplicación y evaluación de los programas que se decidan y garantiza la coherencia y el compromiso de todos.
- **Dotar de poder y responsabilidad a los miembros de la comunidad** para: tomar decisiones, asumir su puesta en práctica y responsabilizarse de los resultados. El objetivo es romper el círculo de las culpabilizaciones mutuas.

- **Aprovechar todos los recursos** que existen en la comunidad, tanto de la escuela como del entorno.

El **proceso para convertirse en una comunidad de aprendizaje** se inicia con la fase de *conocerse a sí misma* en la que toda la comunidad educativa recopila información cuantitativa y cualitativa sobre la escuela. Es importante la participación de la comunidad escolar pues la realización de este balance fomenta el sentido de identidad y comienza a construir la finalidad común. El paso siguiente es *forjarse una visión de la escuela, la fase de sueño*. Se trata de pensar cuáles son las características de la escuela que se desea. Nuevamente es fundamental la participación de todos y todas, en reuniones por sectores, en pequeños grupos y en asambleas generales. Esta fase se traduce en la apropiación de un conjunto común de objetivos y en el compromiso a largo plazo para conseguirlos.

A continuación, la comunidad educativa compara la información de su situación actual con el modelo de escuela soñado, para seleccionar las prioridades, que se convertirán en el centro de atención inmediato de la escuela. Es el momento de decidir las estructuras de gobierno, basadas en la participación. Se forman pequeños y grupos de trabajo, formados por miembros de unos sectores, y un comité de coordinación, que coordina el trabajo de los grupos y les proporciona el apoyo necesario. Las decisiones importantes las toma la asamblea escolar en la que participan representantes de todos sectores de la comunidad educativa.

Una vez iniciados los distintos programas del Proyecto, la continuidad del mismo se asegura través de la investigación, de los procesos de formación y de la evaluación continua del Proyecto.

“El cambio organizativo de las comunidades de aprendizaje se consigue mediante la creación de una estructura complementaria a la del centro formada por comisiones de trabajo. Estas comisiones se crean después de la fase del sueño, en la que toda la comunidad sueña y plantea cuál es la escuela que quieren para sus hijos e hijas. Las comisiones recogen las prioridades del sueño y están abiertas a todos los agentes sociales de la comunidad. Pueden crearse diferentes comisiones en función de esas prioridades: recursos, voluntariado, nuevas tecnologías, etc. El cambio pedagógico implica partir de expectativas positivas para todas las personas, niños, niñas o personas adultas en cuanto al aprendizaje, consiguiendo que todas y todos desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de los resultados educativos. Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, participan en la comunidad de aprendizaje todos los agentes sociales posibles: profesorado, familias, voluntariado, instituciones y asociaciones. El cambio pedagógico, en definitiva, se da a partir del aprendizaje dialógico. Y de este proceso se deriva un cambio social” (Flecha y Miquel, 2001, 325).

La implicación social y política

Por último, **la educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades a todos los niveles por parte del Estado.**

No sólo es imprescindible que la educación intercultural esté asociada al desarrollo de destrezas para superar las injusticias y las desigualdades sociales (Gay y Stone Hanley, 1999) e implique el aprendizaje de contenidos, actitudes y habilidades necesarias para participar efectivamente en la acción y el cambio social hacia un mundo más justo y mejor, sino que es irrenunciable que **vincule la acción educativa con las condiciones sociales.**

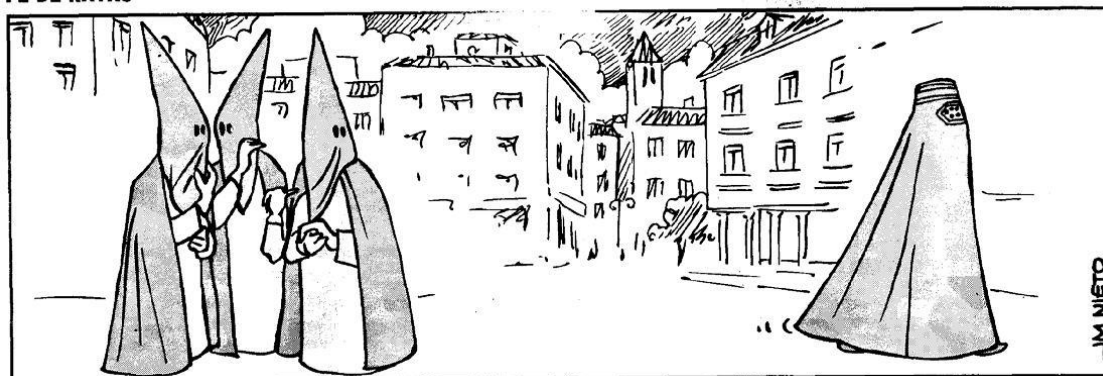
Cualquier cambio o reforma educativa debe entender la educación intercultural dentro de un contexto sociopolítico (Nieto, 1997), porque **el antirracismo y la interculturalidad efectiva no gozarán de ninguna credibilidad, ni serán concretamente adoptados en los comportamientos cotidianos, mientras no formen parte de los valores y, por lo tanto, de las reglas, normas y leyes que ordenan las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales** (Sabariego, 2002).

Por eso dice Mary Nash (1999) que la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo. La interculturalidad es un aspecto vital para el conjunto de la sociedad y no sólo para los actores sociales habitualmente objetivos de políticas multiculturales, como migrantes o minorías.

ACTIVIDAD

Comenta esta viñeta y relaciona la intención del dibujante con las frases de Besalú (2002, 84): *“Mientras no haya una intervención sistemática desde el sistema educativo y, aún más, desde los medios de comunicación social, el punto de partida de cualquier intento de educación intercultural será francamente complicado”* y de Kincheloe y Steinberg (1999, 124): *“Podemos desarrollar tantos currícula escolares multiculturales maravillosos como queramos, pero por muy importantes e influyentes que sean, la mayoría de las veces no tendrán nada que ver con el currículum cultural que enseña la televisión, las películas, la música popular, los videojuegos e internet. El consumo de cultura popular regido por las actividades de la televisión, las empresas cinematográficas y otras industrias del ocio, da a las entidades comerciales que ejercen el poder el carácter de profesoras del nuevo milenio”*.

FE DE RATAS



REFLEXIÓN

“Podemos dedicar grandes esfuerzos a cambiar actitudes, a despertar curiosidad y respeto recíproco entre aquellas personas que son de etnias diferentes, pero difícilmente conseguiremos la consolidación de tales finalidad si ese trabajo no se enmarca en un contexto donde también se establezcan cambios, por ejemplo, en el marco jurídico y normativo con respecto a la igualdad de derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, sea cual sea su nacionalidad o su situación legal. O también donde la igualdad de oportunidades y de acceso a los servicios básicos gratuitos sea una realidad. Tal ausencia de igualdad de derechos y oportunidades no debe suponer un freno en el ámbito estrictamente educativo, sino más bien un estímulo para realmente enfocar la estrategia más allá de los muros del centro

educativo y de las limitaciones curriculares que obstruyen a menudo el trabajo de la conciencia social” (Essomba, 1999, 11-12).

De ahí que la educación intercultural implica asumir el compromiso de promover un discurso que considera prioritaria la igualdad social así como la denuncia de los sistemas de opresión, básicamente el racismo y el capitalismo. Supone entender que **los problemas globales de la sociedad no se pueden reducir a unas soluciones eminentemente escolares, sino que exigen una implicación social y política** por una sociedad que luche contra la opresión y la injusticia (Popkewitz, 1988; McCarthy, 1990; Giroux, 1992). Si nos situamos en un marco de derechos humanos, carece de todo sentido que un ciudadano o ciudadana, por el hecho de ser extranjero o extranjera, no disponga de los mismos derechos y libertades que un ciudadano o ciudadana de nacionalidad española. Por eso una educación intercultural crítica supone una **actitud beligerante con las leyes y reglamentos de extranjería actuales**, que son la base de una política que está generando un marco de discriminación y desigualdad, y con un modelo social que priva de libertad para, supuestamente, garantizar la seguridad y que prima las medidas de control y no de bienestar, creando un marco de *apartheid* jurídico (Essomba, 2008).

ACTIVIDAD

Diseña un proyecto en el que te conviertas, junto con tus compañeros y compañeras, en investigador o investigadora para estudiar las condiciones sociales, económicas y vitales del entorno de un centro educativo cercano a tu domicilio. Bajo la supervisión de un profesor o profesora de ese centro, o de un componente destacado de la comunidad social, contacta con personas representativas que puedan informar sobre la situación social que viven, especialmente aquellos sectores más desfavorecidos. Recoge la información y analiza las causas y motivos de situaciones que se pueden dar en la zona como la discriminación, el abandono y el fracaso escolar, la precarización laboral y el paro, etc. Propón algún proyecto de acción social que pueda mejorar la comunidad, aprovechando vuestras destrezas y habilidades, y proponlo en el barrio para ver la viabilidad de llevarlo a cabo con la ayuda de la propia población.

REFLEXIÓN

Es necesario construir prácticas educativas que capaciten al alumnado para desenmascarar las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales que condicionan nuestras interpretaciones, expectativas y posibilidades de intervenir en la realidad y mostrarles, a través de esas mismas prácticas educativas interculturales comprometidas, que es posible construir otro mundo posible, imprescindible y necesario.

Es evidente que cualquier política educativa intercultural, al servicio de este proyecto futuro de sociedad, exige una **implicación activa y decidida en la construcción de comunidades justas y democráticas**, no sólo en lo interno de la organización escolar, sino también en el contexto social en el que se sitúa el centro educativo. Este es el auténtico significado de la *educación para la ciudadanía democrática* (Parker, 1996; Banks, 1997; Kaltsounis, 1997).

El gran reto de construir una comunidad justa, cívica y moral hace **prioritario enfatizar en la educación intercultural la enseñanza de conocimientos y destrezas críticas, liberadoras y transformadoras que se adentran en las cuestiones del poder, los privilegios, la hegemonía y la acción social crítica y emancipadora**. “Si hasta ahora el desarrollo cultural del alumnado se ha caracterizado por un vacío político, evitando el tratamiento educativo de las dimensiones estructurales del ahora y del aquí” (Sabariego, 2002, 122), esta situación se está superando

con el énfasis en un nuevo currículum sobre ciudadanía que, junto con la responsabilidad social y moral y la implicación comunitaria, prioriza el concepto de “**alfabetización política**”. La alfabetización política³⁹ es una perspectiva emancipadora de la educación para la ciudadanía que incorpora las nociones de justicia social, justicia económica y democracia participativa como bases para desarrollar las ideas de ciudadanía y comunidad (De la Torre, 1996). Este enfoque alienta la **construcción de una sociedad democrática intercultural** y fomenta escuelas democráticas interculturales e inclusivas en donde se viva y se aprenda mediante la práctica la democracia radical, reconociendo el **carácter inseparable del proyecto educativo y el proyecto social** (Bartolomé y otros, 1997; Martínez, 1998).

Vocabulario básico

Asimilación: acción que tiene como objetivo hacer desaparecer las señas de identidad originales para que la cultura sometida llegue a ser sustituida por la cultura dominante. El resultado es la “transculturación” (cambio de cultura) y/o “aculturación” (proceso de privación o pérdida de una parte de la cultura de un individuo o grupo). La asimilación encubre un acto de violencia, porque supone la imposición de la cultura dominante y la renuncia a la comunicación intercultural.

Aula de inmersión lingüística: Aulas para la atención al alumnado extranjero, tanto de Educación Primaria (segundo y tercer ciclo) como de Educación Secundaria Obligatoria, con desconocimiento del idioma oficial con el fin de apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas a partir de la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias. El paso por ellas debe ser transitorio y limitado al tiempo estrictamente necesario para la adquisición de las competencias básicas en la lengua vehicular o de acogida que le permitan continuar con su proceso escolar normalizado. Están organizadas en grupos de no más de 10/12 alumnos y alumnas. El tiempo de atención semanal ha de conjugarse con la participación con el grupo ordinario en, al menos, las clases de Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría u otras que pudieran ser de interés.

Desigualdad: La desigualdad es la no garantía de una real igualdad de oportunidades (de acceso, de proceso y de resultado) para todas las personas independientemente de su procedencia, lugar de residencia, capacidad, sexo, color de la piel, pertenencia grupal, edad, orientación sexual, ideología, religión, clase social, etc. Implica la estructuración de reglas sociales y normas legales que implican un reparto desigual de privilegios y de derechos. Existe desigualdad cuando las personas no tienen las mismas oportunidades para acceder a la educación, a la sanidad, a la vivienda, al mundo laboral; cuando existe una clara diferenciación a nivel económico en el reparto de la riqueza y bienes naturales, cuando las personas tienen menos posibilidades de presencia y participación social en los procesos de toma de decisiones y representación en los órganos democráticos de gobierno. La desigualdad implica un proceso de estratificación social que establece diferencias de derechos y deberes en función de la pertenencia a un grupo u otro.

Discriminación: La acción de dar un trato diferente a personas entre las que existen desigualdades sociales, se llama discriminación. Es la acción que se produce cuando un grupo

³⁹ En su más celebrado libro, *La pedagogía del oprimido*, Freire utiliza la metáfora de alfabetización política "para aprender a leer el mundo" haciendo una lectura de la existencia humana que trascienda la opresión, tomando conciencia de la realidad y problematizándola, mediante su desmitificación, y la acción sobre ésta, hacia su liberación.

humano se ve sometido a un trato diferenciado, que le impide acceder a ciertos ámbitos o que le deja participar en condiciones desventajosas. El comportamiento discriminatorio se suele apoyar en las ideas preconcebidas y estereotipadas que tenemos de diferentes grupos; basados en la supuesta pertenencia de una persona a un determinado grupo le tratamos de una manera u otra y le ofrecemos mayores o menores posibilidades para el acceso o desarrollo de los bienes y derechos sociales. La discriminación continuada termina generando desigualdad a nivel social. En definitiva, la discriminación es el mecanismo encargado de asegurar que la “inferioridad moral” atribuida a una comunidad tenga una correspondencia en el plano de las relaciones sociales.

Discriminación positiva: La discriminación positiva o acción afirmativa es el término que se da a una acción que, a diferencia de discriminación negativa (o simplemente discriminación), pretende establecer políticas que dan a un determinado grupo social, étnico, minoritario o que históricamente haya sufrido discriminación a causa de injusticias sociales, un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios así como acceso a determinados bienes, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de grupos desfavorecidos, y compensarlos por los prejuicios o la discriminación de la que fueron víctimas en el pasado, sin perjudicar de ninguna manera a los demás (excepto en el necesario reparto de los privilegios). En definitiva son actuaciones positivamente dirigidas a reducir o eliminar las prácticas discriminatorias en contra de sectores históricamente excluidos como las mujeres o algunos grupos étnicos o raciales. Se pretende así aumentar la representación de éstos, a través de un tratamiento preferencial para los mismos y de mecanismos de selección expresa y discriminación inversa que se pretende operen como un mecanismo de compensación a favor de dichos grupos. Ejemplos son las becas estudiantiles con cupos para ciertos grupos sociales, leyes respecto a la violencia de género, políticas de admisión en escuelas y colegios que fomenten la diversidad,...

Integración: Atención y actuación didácticas que permiten atender en los centros ordinarios al alumnado con necesidades educativas específicas. La respuesta se da a través de adaptaciones curriculares (en metodología, actividades de enseñanza y aprendizaje, bloques de contenido, objetivos generales) y a través de los medios personales y materiales de acceso al currículo (medios personales: profesorado de apoyo; medios ambientales: adaptación de materiales escritos, mobiliario, instrumentos y ayudas técnicas que faciliten el desplazamiento, la visión; condiciones de acceso físico a la escuela: modificaciones arquitectónicas). Dentro de este programa de integración, estaría, como un programa diferenciado, el programa de compensación educativa: dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y, prioritariamente, al alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja, incidiendo en el ámbito escolar, familiar y personal del alumno o la alumna.

Inclusión: La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda realmente a las necesidades de todo el alumnado, en vez de que sea el alumnado quien deba adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo. La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños y las niñas, y no sólo de aquellos calificados como con necesidades educativas especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (asume la diferencia como norma y valor explícitamente la diversidad) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos y todas. Desde esta postura resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración basados en el uso de espacios y tiempos separados para el trabajo con determinados alumnos y alumnas con dificultades o diferencias culturales. A cambio de ello se favorecen las prácticas educativas y

didácticas que no sólo acojan la diversidad sino que ésta se convierta en una oportunidad tanto para los y las escolares mejor "dotadas" como a los "menos dotadas". Los principios de la escuela inclusiva están ideológicamente vinculados con las metas de la Educación Intercultural.

Marginación: fenómeno que implica que un individuo o un grupo humano es expulsado o bien se le niega el acceso a las actividades y funciones más determinantes de la vida social. Esta forma de segregación consiste, prácticamente, en "borrar" una persona de los aspectos más estratégicos de la existencia colectiva y mantenerle al margen de los canales sociales habituales.

Prejuicio: forma más elemental de la lógica de la exclusión. Allport (1954, 22) define el prejuicio como una "actitud hostil y desconfiada hacia alguna persona que pertenece a un grupo, simplemente debido a su pertenencia a dicho grupo". Se alimenta de un sistema de representación que asigna a cada comunidad unos rasgos diferenciales negativos, al margen de la experiencia real que se haya producido a raíz del contacto entre estos grupos. Wieviorka (1992) habla de que en la actualidad se ha pasado de prejuicios declarados a formas más sutiles que constituyen el racismo simbólico o de baja intensidad. Se rechazan los estereotipos burdos y la discriminación más aparente. Mientras que en el caso del prejuicio manifiesto la manifestación es directa y se considera a los sujetos biológicamente inferiores, en el prejuicio sutil se justifica la defensa de los valores tradicionales que otros grupos no comparten o actúan mediante la exageración de las diferencias culturales entre "nuestro grupo" y "el otro" o "los otros grupos". En el racismo sutil o moderno se niegan las emociones positivas hacia el otro grupo aunque tampoco se manifiesten emociones negativas hacia él. El prejuicio sutil implica una respuesta evaluativa o emocional negativa hacia miembros de otros grupos en la que los sentimientos no son tanto de odio y hostilidad manifiesta (propias del prejuicio tradicional) sino más bien de cierta incomodidad, inseguridad e incluso miedo, que resultan en evitar el contacto con los miembros del otro grupo más que a manifestar conductas destructivas u hostiles. Se trata de explicar por qué se discrimina, apelando a causas como la diferencias de valores o la implicación de miembros de otros grupos en actos delictivos aunque se asegura no tener prejuicios hacia ellos.

Racismo: comportamiento social (mantenido y apoyado institucionalmente) en que un ser humano es objeto de dominio o de discriminación en función de las características consideradas inherentes a la comunidad a la que pertenece, sobre la base de diferencias reales o imaginarias, que se asocian a comportamientos, cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, haciendo creer que unos son mejores que otros. Esta jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero, y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por lo tanto merecen más y mejor. *Racismo social:* actitudes segregacionistas o discriminatorias practicadas cotidianamente. *Racismo violento:* modalidad de racismo protagonizado por bandas de neonazis caracterizado por la violencia.

Raza: El concepto de "raza" es una categoría racista para clasificar a los seres humanos, rechazado por la comunidad científica porque se apoya en algunas diferencias físicas y biológicas para distinguir grupos entre las personas. Científicamente no se puede demostrar la existencia de "razas" y la pretendida utilidad de la clasificación del género humano en razas ha mostrado no solo su inutilidad sino su "maldad", ya que ha permitido justificar jerarquizaciones sociales. La única raza que existe es la humana. Los grupos humanos conforman "etnias" en función de lazos culturales, históricos, geográficos, lingüísticos, etc.

Segregación: fenómeno que mantiene a distancia a un grupo previamente inferiorizado, apartado en un espacio que se le asigna. La segregación, como exclusión al acceso y al uso del

espacio público, impone a un grupo inferiorizado un territorio para autoorganizarse y le restringe la movilidad.

Solidaridad: relación de fraternidad, de compañerismo, de sostenimiento recíproco, que une a los diversos miembros de una comunidad o clase social en el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo y en la conciencia de unos intereses comunes.

Tolerancia: actitud teórica y práctica de quien respeta las convicciones del otro en materia religiosa, política, étnica, artística, etc., y no le impide que las ejerza. Supone una visión “paternalista” de la relación entre grupos y personas, en donde una parte “tolera” a la otra. Supone asumir una desigualdad de partida y una concesión de quien se sitúa en lo que “debe ser” hacia quien es tolerado en su comportamiento o acción, a pesar de no adecuarse a lo “establecido”. Presenta una visión positiva de quien tolera de forma generosa y una visión, cuando menos de inferioridad, hacia quien es tolerado.

Xenofobia: actitud que se manifiesta cuando la tentación etnocéntrica se traduce en prácticas excluyentes sobre la base del rechazo o la exclusión de toda identidad cultural ajena, por el solo hecho de ser ajena. La xenofobia rechaza “al otro” en la medida en que lo ve como competidor de recursos que considera propios y lo percibe como una amenaza para su identidad. En la actualidad, y dado que el concepto “raza” no se sostiene científicamente, se plantea el término xenofobia como alternativa al de racismo, para referirse a todo tipo de discriminación relacionada con el origen nacional, cultural o étnico.

Bibliografía

Habitualmente, según las normas de la APA, no se ponen los nombres de los autores y autoras de la bibliografía referenciada, limitándose a poner su inicial. Considero que ésta es una forma de “invisibilizar” a las mujeres, pues habitualmente tendemos a pensar que las personas que escriben son hombres, tal como ha sido construido en nuestro imaginario colectivo en una sociedad con larga tradición patriarcal. Por ello, desde una perspectiva intercultural, trato de evitar aquí este sesgo, explicitando expresamente el sexo de los autores y autoras a través de su nombre. Creo que ésta es una norma de la APA en función de un criterio pragmático, pero que debe ser modificada respondiendo a un criterio intercultural, ético y de derechos fundamentales.

AA.VV. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE-UGT.

AA.VV. (2005). *Inmenso estrecho. Cuentos sobre inmigración*. Madrid: Kailas.

AA.VV. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

ABAD, Luis, CUCO, Alfonso e IZQUIERDO, Antonio. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular.

ABAJO, José Eugenio y CARRASCO, Silvia. (2005). Gitanos y gitanas en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. En FERNANDEZ GARCIA, Tomás y MOLINA, José. *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas* (217-248). Madrid: Alianza.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

ABENOZA GUARDIOLA, Rosa. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: MEC-Catarata.

AGUADO ODINA, María Teresa. (2007). *Racismo, qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson - Prentice Hall.

AGUADO ODINA, María Teresa. (Coord.). (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.

- AGUADO ODINA, María Teresa. (2004). Proyecto Inter: Una guía para la aplicación de la educación intercultural en la escuela. En E. Soriano Ayala. (Coord.). *La práctica educativa intercultural* (33-46). Madrid: La Muralla.
- AGUADO ODINA, María Teresa. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUADO ODINA, María Teresa. (1999). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar*. Madrid: CIDE.
- AGUADO ODINA, María Teresa. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED. Cuadernos de la UNED, 152.
- AGUADO ODINA, María Teresa y DEL OLMO, Margarita (coord.). (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramon Areces.
- AGUADO ODINA, María Teresa, JIMÉNEZ, C. y SÁNCHEZ, M.F. (1998). *Educación Multicultural. Guía didáctica*. Madrid: PFP/UNED.
- AIERBE, Peio. (2007). Medios y minorías. La mirada de los Medios en 2006. En SOS Racismo. *Informe Anual sobre el racismo en el Estado español 2007*. Barcelona: Icaria.
- AIERBE, Peio. (2002). Inmigrantes delincuentes: una creación mediática. *Mugak*, 5, 93-119.
- AINSCOW, Mel. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ALEGRET, Juan Luis. (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia, y el etnocentrismo en los libros de texto de E.G.B., B.U.P., y F.P.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona; Institut de Ciències de l' Educació de la UAB.
- ALLPORT, Gordon W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison Wesley.
- ALSINA, Miquel. (2006). Educación musical intercultural a través de un proyecto europeo Comenius y su aportación a las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 151, 16-20.
- APPLE, Michael. (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, Michael y BEANE, James. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar; HARO RODRÍGUEZ, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 107-119.
- ASOCIACIÓN ENSEÑANTES CON GITANOS (2003). El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto, *Boletín del Centro de documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*. 23, 3-30.
- AUBERT, Adriana; DUQUE, Elena; FISAS, Montserrat y VALLS, Rosa. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BALL, Stephen. (1994). *Education Reform. A Critical Post-estructural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- BANKS, James A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- BANKS, James A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, 296-305.
- BANKS, James A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- BANKS, James A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions and Challenges. *Phi Delta Kappan*, 75 (1), 22-28.
- BANKS, James A. (1991). *Teaching strategies for ethnic studies*. New York: Allyn and Bacon.

- BANKS, James A. (1989). Multicultural Education: Characteristics and goals. En J.A. Banks y C.A. Banks. (Eds.). *Multicultural Education: Issues and perspectives* (3-28). Boston: Allyn and Bacon.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita y otros/as. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita y otros/as. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- BAZZACO, Edoardo. (2008). Discriminación sociolaboral y racismo social en el Reino de España. [Consultado en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=67622> el 3 de junio de 2010].
- BELSUÉ, Katrina. (2009). El rechazo invisible: integración que discrimina. En Manuela Catalá. *Miradas y voces de la inmigración* (65-77). Barcelona: Montesinos.
- BEN JELLOUN, Tahar. (1998). *El racisme explicat a la nueva filla*. Barcelona: Empúries.
- BERNAL, Jose Luis. (1999). Elección de la escuela, clase social y fuerzas del mercado. *Anuario de Pedagogía*, 1, 217-248.
- BESALÚ COSTA, Xavier. (2010). La Educación Intercultural y el Currículo Escolar. Ponencia en el *I^{er} Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. [Consultado el 3 de junio de 2010 en <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/besalu/>].
- BESALÚ COSTA, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BESSIS, Sophie. (2005). *Las emergencias del mundo: economía, poder y alteridad*. Oviedo: Nobel.
- BLANCO BARRIOS, Marina. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid: EOS.
- BOYANO, Manuela; ESTEFANÍA, Jose Luis; GARCÍA, Henedina y HOMEDES, Montserrat. (2004). *Aulas de enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- BRUNER, Jerome (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CABALLERO, Zulma. (2001). *Aula de colores y sueños: la cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- CARAMÉS, Lito y GARRIGA, Valentí. (1995). La imagen del otro. El Islam en los libros de texto. *Actas de la Conferencia Mediterránea Alternativa*. Barcelona. Material fotocopiado, págs. 36-44.
- CARBONELL, Francesc. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- CARBONELL, Francesc. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: MEC-La Catarata.
- CARBONELL, Francesc. (1998). Minorities culturals (i lingüístiques) a l'escola ara i aquí. Condicionants sociopolítics i reptes educatius. En Aznar, S., Buesa, S. y Terradellas, M.R. (Coord.). *Primer Simposi: Llengua, Educació i Inmigració*. Girona: Universitat de Girona.
- CARBONELL, Francesc. (1997). *Inmigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Altafulla.
- CASTELLA CASTELLA, Enric. (Coord.). (2001). *La Educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- CASTIELLO, Chema. (2005). *Los parias de la tierra. Inmigrantes en el cine español*. Madrid: Talasa.
- CASTIELLO, Chema. (2003). Los inmigrantes en los textos escolares. *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de Padres/Madres de Alumnos*, 75, 23-26.
- CASTIELLO, Chema. (2002). *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y currículum*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CASTIELLO, Chema. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y xenophobia en el cine*. Madrid: Talasa.

- CATALÁ, Manuela. (Coord.). (2009). *Miradas y voces de la inmigración*. Barcelona: Montesinos.
- CC.OO. (2003). *Guía para la defensa del trabajo en la globalización*. Madrid: Fundación Paz y Solidaridad "Serafín Aliaga" de Comisiones Obreras.
- CHAPELL, Anne Louise. (1994). A question of friendship: community care and the relationships of people with learning difficulties. *Disability and Society*, 9 (4), 419-434.
- CHOMSKY, Noam. (2003). *Piratas y emperadores. Terrorismo internacional en el mundo de hoy*. Barcelona: Ediciones B.
- CIS (2010). *Actitudes hacia la inmigración* (Boletín 8 Marzo 2010). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. [Consultado el 12 de mayo de 2010 desde <http://www.cis.es>]
- CIS (2008). *Actitudes hacia la inmigración* (Estudio núm. 2.775). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. [Consultado el 7 de julio de 2009 desde <http://www.cis.es>]
- CIS (1996). *Actitudes hacia la inmigración* (Estudio núm. 2.214). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. [Consultado el 28 de diciembre de 2009 desde <http://www.cis.es>]
- COELHO, Elizabeth. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- COLECTIVO AMANI (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Catarata.
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: MEC-Popular.
- COLECTIVO IOÉ (1994). Intervención de Colectivo Ioé. En Carbonell, F. (Coord.). *Sobre interculturalitat 2*. Girona: Fundació Sergi.
- CONNELL, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORZO, Jose Luis. (1999). Racismo cultural. *Educar(nos)*, 5, 12-14.
- CORTINA, Adela. (2000). Aporofobia. *El País*, 7 de marzo, 8.
- CUMMINS, Jim. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. (2007). La matemática como ciencia de la sociedad. En GIMÉNEZ, Joaquín; DÍEZ-PALOMAR, Javier y CIVIL, Marta. (Coords.). *Educación matemática y exclusión* (83-102). Barcelona: Graó.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidades*. Belo Horizonte: Autêntica.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. (1985). Ethnomathematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics. *For the learning of mathematics*, 5, (1), 44-48.
- DEL ARCO, Isabel. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- DE LA TORRE, William. (2006). Multiculturalism. A Redefinition of Citizenship and Community. *Urban Education*, 31 (3), 314-345.
- DERMAN-SPARKS, Louise. (1998). Educating for Equality: Forging a shared vision. En E. Lee, et al. (Eds.). *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development* (2-6). Washington: Network of Educators on the Americas.
- DEWEY, John. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DI CARLO, Serena. (1994). *Proposte per una educazione interculturale*. Nápoles: Tecnodid.
- DÍEZ AGUADO, M^a. José. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- DÍAZ-AGUADO, M^a. José y BARAJA, Ana. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2012). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. León: Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2010). Decrecimiento y educación. En Taibo, Carlos. (Dir.). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (109-135). Madrid: Catarata.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá (Colombia): Ediciones Desde Abajo.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2009a). El Plan Bolonia: capitalismo académico superior. *El Viejo topo*, 256, 22-27.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2007). *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la Educación*. Barcelona: El Roure.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70-95.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *TABANQUE*, 18, 49-76.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (1999). ¿Integración?/¿desintegración? *Organización y Gestión Educativa*. 5, 3-8.
- ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés y ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. (2004). *Trabajando la interculturalidad*. Murcia: Diego Marín.
- ESSOMBA, Miguel Angel. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, Miguel Angel. (Coord.). (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, Miguel Angel. (Coord.). (2004). *Sanduk: Guía para la formación de educadores y educadoras en la interculturalidad y la inmigración*. Dirección de Inmigración del Gobierno Vasco. UNESCO Etxea.
- ESSOMBA, Miguel Angel. (Coord.). (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- ESSOMBA, Miguel Angel. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- ESTEBAN, Moisés y BASTIANI, José. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital*, 17, 3-16. [Consultado el 13 de julio de 2010 en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/500>].
- ETXEBERRÍA, Xabier. (2004). *Sociedades multiculturales*. Bilbao: Mensajero.
- EURYDICE. (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- FANON, Frantz. (1961). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERMOSO, Paciano. (Ed.). (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ BUEY, Francisco. (1995). *La barbarie. De ellos y de los nuestros*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ MADRIGAL, Luis. (Coord.) (1998). *Materiales, soportes y propuestas para trabajar con alumnado en desventaja sociocultural*. Madrid: Editorial Consorcio Población Marginada.

- FIORITI, Gema y GORGORIÓ, Núria. (2006). Conocimiento geométrico situado en el contexto del trabajo. En GOÑI, Jesús M. (Coord.). (2006). *Matemáticas e interculturalidad* (99-115). Barcelona: Graó.
- FLECHA, Ramón (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En AA.VV. *Libro blanco de la educación intercultural* (35-36). Madrid: FETE-UGT.
- FLECHA, Ramón (2010b). Fomentar la participación y formación de familiares. En AA.VV. *Libro blanco de la educación intercultural* (157-159). Madrid: FETE-UGT.
- FLECHA, Ramón y GÓMEZ, J. (1995) *Racismo: no, gracias*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, Ramón y MIQUEL, Victoria. (2001). Globalización dialógica. *Revista de Educación*, número extraordinario, 317-326.
- FLECHA, Ramón; PUIGVERT, Lidia (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 1, (1) 11-20.
- FUEYO, Aquilina. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas*. Barcelona: Icaria.
- GAIRÍN, Joaquín e IGLESIAS VIDAL, Edgar. (2010). The Programa Curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón* 62 (1), 61-75.
- GAIRÍN, Joaquín. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En LORENZO, M., ORTEGA, J.A. y CORCHÓN, E. *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (Vol. I, 47-91). Granada: ED.INVEST y G.E.U.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA-CANO, María; MARÍA GONZÁLEZ, Eva; RUIZ, Francisca; MÁRQUEZ LEPE, Esther; MURIEL LÓPEZ, Carolina; DIETZ, Gunther y POZO LLORENTE, María Teresa. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de educación*, 352, 289-308.
- GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier. (1999). *Lecturas de educación intercultural*. Madrid: Ed. Trotta.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio y GOENECHEA PERMISÁN, Cristina. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio; SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo; MORENO HERRERO, Isidro y GOENECHEA PERMISÁN, Cristina. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de educación*, 352, 473-493.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Jose Antonio y MORENO HERRERO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- GARCÍA LLAMAS, Jose Luis. (2006). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.
- GARCÍA LLAMAS, Jose Luis y otros/as. (2004). *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas*. Madrid-Salamanca: Caja Madrid-Témpora.
- GARCÍA LÓPEZ, Ricardo; MARTÍNEZ MUT, Bernardo y ORTEGA RUIZ, Pedro. (1987). *Educación compensatoria*. Madrid: Santillana.
- GARCÍA MARÍN, Carmen y MARTÍNEZ TEN, Amparo. (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Libro de juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Madrid: MEC-Catarata.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso y ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. (Coord.). (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Madrid: @becedario
- GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; SÁEZ CARRERAS, Juan. (1998). *Del racismo a la interculturalidad: Competencia de la educación*. Madrid: Nancea.

- GAVARRETE, María Elena; BOLAÑOS, José Juan; DE BENGOCHEA, Natalia y OLIVERAS, María Luisa. (2009). El conocimiento matemático propio de las culturas: un reto para la creatividad docente. En <http://www.ugr.es/~jmcontreras/thales/1/ComunicacionesPDF/CulturasBibri.pdf> [Consultado el 24 de julio de 2010]
- GAY, Geneva y STONE HANLEY, Mary. (1999). Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy. *The Clearing House*, 72 (6), 364-370.
- GENOVESE, Antonio. (2003). *Per una pedagogia interculturale*. Bologna (Italia): Bononia University Press.
- GIMÉNEZ, Joaquín; DíEZ-PALOMAR, Javier y CIVIL, Marta. (Coords.). (2007). *Educación matemática y exclusión*. Barcelona: Graó.
- GIMENO, José. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En Fernando Alvarez-Uría Rico (comp.). *Neoliberalismo versus democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.
- GIMENO, José. (1993). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (171-222). Madrid: Morata.
- GIMENO, José. (1992). Ámbitos de diseño. En J. Gimeno y A. Pérez. (Ed.). *Comprender y transformar la enseñanza* (265-333). Madrid: Morata.
- GIROUX, Henry. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Cultura and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- GIROUX, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, Henry y FLECHA, Ramón. (1992). *La igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GOENECHEA, Carmen. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- GOÑI, Jesús M. (Coord.). (2006). *Matemáticas e interculturalidad*. Barcelona: Graó.
- GORGORIÓ, Núria; PRAT, Montserrat y SANTESTEBAN, Montserrat. (2006). El aula de matemática multicultural: distancia cultural, normas y negociación. En GOÑI, Jesús M. (Coord.). (2006). *Matemáticas e interculturalidad* (7-24). Barcelona: Graó.
- GORSKI, Paul. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87-90.
- GORSKI, Paul. (2004). *Multicultural education and the internet: Intersections and integrations*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- GRAÑERAS, Montserrat et al. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- GREDI. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (75-80). Barcelona: Graó.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. (2006). *Lengua y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. (1998). *Libros de textos y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- GRUPO HEGOIA (1991). *La cara oculta de los textos escolares: Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GRUPO INTER. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE.
- GRUPO PICNIC. (2005). La estigmatización en el discurso mediático. Los "otros" como criminales y víctimas. *Cuadernos de información*, 18, 132-139.

- HECKMANN, Friedrich. (2008). *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Informe presentado ante la Comisión Europea en nombre de la red de expertos Nesse. [Consultado el 1/06/2010 en <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>]
- HOPFENBERG, Wendy; LEVIN, Henry L.; CHASE, Christopher; CHRISTENSEN, Georgia; MOORE, Melanie; SOLER, Pilar; BRUNNER, Ilse; KELLER, Beth; y RODRIGUEZ, Gloria. (1993). *The Accelerated Schools Resource Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- IBÁÑEZ ORCAJO, María Teresa; MARCO STIEFEL, Berta. (1996). *Ciencia multicultural y no racista: enfoques y estrategias para el aula*. Madrid: Nancea.
- ILLÁN, Nuria y GARCÍA, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- IMBERNÓN, Francisco. (Coord.). (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- JÄGER, Margret y JÄGER, Siegfried. (1997). El discurso racista y su importancia para el discurso político global en la República Federal Alemana. *Mugak*, 2, 22-26.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael. (2010) ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 352, 431-451.
- JORDAN, Jose Antonio. (Coord.). (2001). *La educación intercultural: una respuesta a tiempo*. Barcelona: Fundación UOC.
- JORDAN, Jose Antonio. (1999). El profesorado ante la ecuación intercultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (65-73). Barcelona: Graó.
- JORDAN, Jose Antonio. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- JORDAN, Jose Antonio. (1994). *La Escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JORDAN, Jose Antonio y otros/as. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Catarata.
- JORDAN, Jaqueline. (1988). An Analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88 (5), 503-513.
- JULIANO CORREGIDO, Dolores. (1994). La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. *Papers*, 43, 23-32.
- JULIANO CORREGIDO, Dolores. (1993). *Educación intercultural: escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- KALTSOUNIS, Theodore. (1997). Multicultural Education and Citizenship Education at a Crossroads: Searching for Common Ground. *The Social Studies*, 88 (1), 18-22.
- KENNETH GALBRAITH, John. (1992). *La cultura de la satisfacción. Los impuestos, ¿para qué? ¿Quiénes son los beneficiarios?* Barcelona: Ariel.
- KILPATRICK, William H. (1940). *Group education for a democracy*. Nueva York: American Association for the Study of Group Work.
- KILPATRICK, William H. (1936). *Remaking the currículum*. Nueva York: Newson & Company.
- KINCHELOE, Joe L. y STEINBERG, Shirley R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KNIJNIK, Gelsa. (2007). Diversidad cultural, matemáticas y exclusión: oralidad y escritura en la educación matemática campesina del sur del Brasil. En GIMÉNEZ, Joaquín; DÍEZ-PALOMAR, Javier y CIVIL, Marta. (Coords.). *Educación matemática y exclusión* (63-82). Barcelona: Graó.
- LARA, Francisco. (1991). *Compensar educando*. Madrid: Popular.

- LERENA, Carlos. (1978). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.
- LEVIN, Henry M. (2003). La escuela debe establecer una forma diferente de educar a los alumnos con la finalidad de 'acelerarlos'. Entrevista con Henry M. Levin. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 28-31.
- LEVIN, Henry M. (1995). Aprendiendo en las escuelas aceleradoras. En AA.VV. (1995). *Volver a pensar la educación* (Vol II, 80-95). Madrid: Morata.
- LINTON, Ralph. (1942). *Estudio del Hombre*. México: FCE.
- LLEVOT CALVET, Nuria. (2006). *La educación intercultural: Discursos y prácticas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- LLEVOT CALVET, Nuria. (2005). La mediación intercultural en la educación secundaria obligatoria posibilidades y dificultades, *Bordón*, 57(1), 129-139.
- LLUCH I BALAGUER, Xavier y otros/as. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- LÓPEZ GARCÍA, Susana. (2007). Las migraciones y la globalización económica neoliberal. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, 187, 171-175.
- LÓPEZ LÓPEZ, María Carmen. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- LOPEZ MELERO, Miguel. (1995). Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- LORITE GARCÍA, Nicolás. (2004). Cómo miran los medios la inmigración y transmiten la diversidad. En http://www.mugak.eu/ef_etp_files/view/medios-inmigraci%C3%B3n.pdf?revision_id=11583&package_id=2466 [Consultado el 1 de septiembre de 2010].
- LOVELACE, Marina. (1995). *Educación multicultural*. Madrid: Escuela Española.
- MAALOUF, Amin. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MACEDO, Donaldo; DENDRINOS, Bessie y GOUNARI, Panayota. (2005). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó.
- MAY, Stephen. (1999). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.
- MARICALVA, Angel. (2004). Plan de Atención al alumnado inmigrante de la Comunidad de Castilla y León concebido en el marco del plan de atención a la diversidad. Aulas ALISO. Seminario sobre "Atención a la diversidad en la enseñanza secundaria" celebrado en Zaragoza del 27 al 29 de octubre.
- MÁRQUEZ LEPE, Esther. (2007). La gestión parlamentaria del discurso político sobre inmigración en España. En Zapata R. y Van Dijk T. A. (coord.). *Discursos sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Granada: Fundación CIDOB.
- MARTÍN ROJO, Luisa y MIJARES, L. (2007). «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- MARTÍN ROJO, Luisa. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC-CIDE.
- MARTÍNEZ, Miquel. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume y ADELL, Jordi. (2004). Viejos y nuevos recursos y tecnologías en el sistema educativo. En GIMENO SACRISTÁN, José y CARBONELL SEBARROJA, Jaume. (Coords.). *El sistema educativo. Una mirada crítica* (159-178). Barcelona: Praxis.
- MARTÍNEZ ROJO, Martín y JARES, Xesús R. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- McCARTHY, Cameron. (1994). *Racismo y currículum: La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata.
- McCARTHY, Cameron. (1990). Race and education in the United States: the multicultural solution. *Interchange*, 21 (3), 45-55.
- McLAREN, Peter. (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.
- MEC. (1993). *Por una educación intercultural*. Madrid: MEC.
- MEDINA RIVILLA, Antonio. (2006). El reto de la interculturalidad: adaptaciones de centro y del currículum. *Qurrículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 19, 17-57.
- MÈLICH, Joan-Carles y BOIXADER, Agnès. (Coords.). (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Graó.
- MEMMI, Albert. (2000). *Racism*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- MEZZADRA, Sandro. (2005). *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- MIJARES, Laura. (2010). Sustituir el modelo de 'aulas cerradas', previsto para el alumnado recién llegado que ha de aprender la lengua de instrucción, por un modelo 'abierto' y de calidad. En AA.VV. *Libro blanco de la educación intercultural* (121-122). Madrid: FETE-UGT.
- MIJARES, Laura y RELAÑO PASTOR, A. M. (2011). Under one roof. Language ideologies, language programs and social exclusion at a multilingual school in Madrid. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (en prensa).
- MONTÓN SALES, María José. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- MORADILLO MORADILLO, Fabián; ARAGÓN MENA, Socorro. (2006). *Adolescentes, inmigración e interculturalidad: aprendiendo a convivir*. Madrid: CCS.
- MORALES OROZCO, Luis. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: MEC-Catarata.
- MORALES PUERTAS, Manuel. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Propuestas de educación intercultural: cohesión sociocultural, tolerancia educación intercultural en secundaria*. Madrid: Nancea-MEC.
- MORENO GARCÍA, Concha. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*. Madrid: MEC-Catarata.
- MUÑOZ MUÑOZ, Alberto y DÍAZ PEREA, María del Rosario. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, (34), 19, 101-126.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio. (1997). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- NAÏR, Sami. (2006). (2006). *Y vendrán... Las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Planeta.
- NASH, Mary. (1999). Prefacio. En KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo* (9-17). Barcelona: Octaedro.
- NASH, Mary y MARRE, Diane. (2001). *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*. Barcelona: Bellaterra.

- NICOLAS, Miquel. (2006). Para una crítica de la multiculturalidad en la aldea planetaria. En ROIG RECHOU, B.A, SOTO LÓPEZ, I. y DOMÍNGUEZ, P.L. (Coords.). *Multiculturalismo e identidades permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil* (13-48). Vigo: Xerais.
- NIETO, Sonia. (1999). Critical Multicultural Education and Students' Perspectives. En S. MAY (Ed.). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (191-215). London: Falmer Press.
- NIETO, Sonia. (1997). School Reform and Student Achievement: A multicultural Perspective. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks. (Eds.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (230-255). London: Ally and Bacon.
- NIETO, Sonia y SANTOS REGO, M. A. (1997): Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- NÚÑEZ MAYÁN, M^a. Teresa. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. // *Congreso Iberoamericano, Educación inclusiva, Ponencia, Atención a la diversidad, Formación profesorado*. [En <http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1149> Consultado el 25 de agosto de 2010].
- PANTOJA, Antonio y CAMPOY, Tomás J. (2006). *Programas de intervención en educación intercultural*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- PAREKH, Bhikhu. (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- PARKER, Walter C. (1996). "Advanced" Ideas about Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizen Education. *Teachers College Record*, 98 (1), 104-125.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (2004). La construcción del sujeto en la era global. *Opciones Pedagógicas*, 29-30, 77-100.
- PERNAS, Begoña; ROMÁN RIVAS, Marta y WAGMAN, Daniel. (2005). *Exposición "Clase Turista". Un viaje por la Civilización del Turismo*. Madrid: Sala de exposiciones de la Casa Encendida.
- PLANAS, Nuria. (1999). Etnomatemáticas. En ESSOMBA, Miguel Angel. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (123-131). Barcelona: Graó.
- PONTEROTTO, Joseph G. y PEDERSEN, Paul B. (1993). *Preventing prejudice. A guide for counselors and educators*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- PORTOLÉS, José. (1997). Ilegales. Nombres, adjetivos y xenofobia. *Mugak*, 2, 17-21.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. (Coord.). (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva – Escuela Julián Besteiro UGT.
- RIBAS, Consol; IGLESIAS, Gemma; SIQUÉS, Carina y VILA, Ignasi. (2006). *Materiales y actividades para las aulas de acogida*. Barcelona: Horsori.
- RODDICK, Anita. (2004). *Globalización. Tómatelo como algo personal. Cómo te afecta la globalización y vías eficaces para afrontarla*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- RODRÍGUEZ BORGES, Rodrigo F. (2010). Discurso xenófobo y fijación de agenda. Un estudio de caso en la prensa de Canarias (España). *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 222-230.
- RUÍZ DE LOBERA, Mariana. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: MEC-Catarata.
- RUÍZ ROMÁN, Cristóbal. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- RUIZ ROMÁN, Cristóbal. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

- SABARIEGO, Marta. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales. En E. Soriano. *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (133-178). Madrid: La Muralla.
- SABARIEGO, Marta. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- SÁEZ ALONSO, Rafael. (2006). *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: CCS.
- SÁEZ ORTEGA, Pedro. (2002). *Educación en la escuela multicultural*. Madrid: CCS-ICCE.
- SALEH, Waleed. (2002). La imagen de los árabes y musulmanes en los libros de texto. *I Encuentro de intelectuales árabes*. Madrid. Material Fotocopiado.
- SALES, Auxiliadora y GARCÍA, Rafaela. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- SANDÍN, M. Paz (1998). *Identidad e interculturalidad: Materiales para la acción tutorial*. Primer ciclo de ESO. Barcelona. Ed. Alertes.
- SANTOS REGO, Miguel Anxo (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- SLAVIN, Robert E. y MADDEN, Nancy A. (1988). Instructional Strategies for Accelerating the Achievement of Students At-Risk. Trabajo presentado a la *Conferencia sobre Acceleration of the Education of At-Risk Students*. Satanford, CA.
- SASSEN, Saskia. (2001) *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
- SENBRE CARBONELL, Enric. (2002). *Unidad Didáctica 2. Igualdad y Multiculturalismo*. [Consultada el 10 de junio de 2010 en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/racismo.pdf>]
- SHIVA, Vandana. (1993). *Monocultures of the Mind*. London: Zed Books.
- SHOHAT, Ella y STAM, Robert. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- SIGUAN, Miquel. (Coord.). (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SLEETER, Christine E. y GRANT, Carl A. (1988). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- SOLSONA i PARO, Nuria. (2002). *La actividad científica en la cocina*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SOLSONA i PARO, Nuria. (2002a). *La química de la cocina*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SORIANO AYALA, Encarnación. (Coord.). (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO AYALA, E. (Coord.). (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, Ramón. (2004). *Interculturalismo: entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.
- TAIBO, Carlos. (Dir.) (2010). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Madrid: La Catarata.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- TEJERINA LOBO, Isabel. (Coord.). (2008). *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- TERRÉN, Eduardo. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- TORRES, Jurjo. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

- TORRES, Jurjo. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VALLS, Rosa (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VALVERDE SERRANO, Amparo; BEGLEY, Anthony y PIEDRA GARCÍA, M^a José. (2005). *Integración de minorías étnicas*. Málaga: Aljibe.
- VAN DIJK, Teun. (2010). *Racismo y la Prensa: Análisis Crítico del Discurso*. Ponencia en el Auditorium del Edificio Centro de Innovación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile el 3 de enero de 2010.
- VAN DIJK, Teun (2005). *Racismo, Discurso y Libros de Texto*. Buenos Aires: Underground Nerds Editora. [Consultado el 22/07/2010 en <http://www.scribd.com/doc/28336016/Racismo-Discurso-y-Libros-de-Texto>]
- VAN DIJK, Teun (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, Teun. (1991). *Racism and the Press*. Londres: Routledge.
- VÁZQUEZ GARCÍA, Francisco. (2009). *La invención del racismo: Nacimiento de la biopolítica en España*. Madrid: Akal.
- VELÁZQUEZ, Carlos. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas*. Madrid: INDE Publicaciones.
- VELÁZQUEZ, Carlos. (2001). Los juegos y danzas del mundo como recurso para una educación física intercultural: Una propuesta en educación primaria. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 5, 48-58.
- VIDAL GARCÍA, María Dolores; ABDERRAMAN MOH, Luisa; SOL MORENO MARTOS, Carmen. (1998). *La casa de los Iqer'Ayen: una propuesta didáctica en educación infantil*. Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo.
- VIGOTSKY, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VLACHOU, Anastasia D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- WIEVIORKA, Michel. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- ZAPATA-BARRERO, Ricard y VAN DIJK, Teun A. (Eds.). (2007). *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundación Cidob.

Anexos

Albatros: encuentro con una cultura diferente

Actividad sobre prejuicios culturales (Fuente: *Educación Intercultural*. AFS Intercultura)

OBJETIVOS:

- a) Experimentar la llegada a una cultura desconocida.
- b) Analizar los sentimientos y sensaciones experimentados.
- c) Aprender a interpretar los símbolos y valores de otra cultura sin entender su idioma.

TIEMPO DE REALIZACION: 2 horas.

MATERIAL NECESARIO:

- Un círculo de sillas suficientes para los albatrosianos masculinos.
- Una silla grande o sillón en el centro del círculo de sillas para el rey de Albatros.
- Un cuenco con agua para lavarse las manos.
- Un cuenco con algún tipo de bebida no muy habitual (zumo con trozos de fruta).
- Cuencos con comida (frutos secos, galletas, etc.).
- Sábanas, colchas o vestiduras iguales para los albatrosianos.
- Sombreros o turbantes iguales para los albatrosianos.
- Velas, incienso y otros elementos decorativos que se puedan aportar.

DESARROLLO: La actividad consta de dos partes. La primera consiste en representar una ceremonia de bienvenida entre los miembros de una cultura imaginaria (Albatros) y los visitantes extranjeros (los otros). Es imprescindible que todos los asistentes se encuentren en uno o en otro grupo, no vale con ser "observador". La segunda parte consiste en una puesta en común de los dos grupos. Esta parte ha de estar bien planteada y pensada con antelación.

PREPARACIÓN: El grupo de albatrosianos debe ser de 10 a 15 personas, aproximadamente. Se debe intentar que sean de ambos sexos, más o menos en número proporcional. El número de visitantes puede ser mayor o menor, pero se recomienda un grupo manejable para una actividad de discusión como es ésta, es decir, de 7 a 25 visitantes podría ser válido.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Ante todo es necesario pensar que no hay un desarrollo fijo e inmutable que se pueda copiar. Es aconsejable que se creen las variaciones oportunas dependiendo de las variables que se producen cada vez que se lleva a cabo la actividad; por ejemplo, que todos los albatrosianos sean del mismo sexo, que haya demasiados visitantes, etc. Lo que viene a continuación es simplemente un esbozo del desarrollo que debería tener la actividad; pero se pueden incluir variaciones o eliminar partes que no nos convengan para nuestros objetivos. Lo importante es tener los objetivos claros y razones válidas para explicar lo que se ha hecho.

1ª PARTE: GUIÓN DE LA REPRESENTACIÓN "ENCUENTRO EN ALBATROS"

MATERIAL:

- Fuentes y/o tazones para lavarse las manos, para la bebida y para la comida.
- Bebidas y alimento: Pasta de leche y galletas, gelatina, granada
- Sábanas o cualquier tela oscuras para los hombres y mujeres de Albatros.
- Telas (u otra cosa) para tapar las ventanas si no hay persianas.
- Sillas o colchonetas (1 por cada varón)
- Velas
- Incienso

PREPARACIÓN DEL EJERCICIO:**Ambientación:**

- Se colocan las sillas o colchonetas en círculo, en un número suficiente para todos los hombres del grupo. Se coloca una silla o colchoneta en el centro del grupo para el rey de Albatros. Un hombre y una mujer albatrosianos (que pueden ser el rey y la reina) están en sus sitios, el hombre en una silla o sillón y la mujer arrodillada a su lado. Se invita a los participantes a entrar en el círculo de sillas, las mujeres sin zapatos y los hombres con ellos puestos. La pareja albatrosiana se encuentra ataviada con sus trajes o sábanas, el hombre con zapatos y la mujer descalza. Detrás de los participantes, siempre en pie, serios, sin hablar, educados y corteses, irán los albatrosianos disponibles.
- Los miembros de Albatros se caracterizan con las telas (y pintura para la cara si hay).
- Se colocan las velas y el incienso (con la sala a oscuras).
- Se prepara la comida y la bebida en los vasos y fuentes.

Miembros de Albatros:

- 1 Rey
- 1 Reina
- 2 Mujeres de Albatros (MA)
- 1 Hombre de Albatros (HA)
- 2 Soldados de Albatros (S)

DATOS GENERALES PARA EL EJERCICIO:

Los habitantes de Albatros son tranquilos, reservados, dulces y amables, y no tratan con brusquedad a sus invitados. Sólo se tocan unos a otros durante las ceremonias. Por lo tanto, incitan a los participantes a moverse mediante:

- Sss, Sss: Silbidos para hacer notar su reprobación, para decir NO,
- Hum-Hum: Murmullos de aprobación para expresar su acuerdo, equivale a SÍ,
- Chasquidos con la lengua que sirven, en líneas generales, para captar la atención, transmitir informaciones, etc.

Estructura de la ejercicio:

1. La primera parte consiste en realizar una **representación de saludos ceremoniales** entre los miembros de la cultura Albatros y unos extranjeros.
2. La segunda parte es un **debate** que constituye la **parte central del ejercicio**.

DESARROLLO DEL EJERCICIO:

PREVIO: Se va a buscar a los participantes y se les invita a conocer albatros con el siguiente discurso:

"Vamos a viajar al mundo de Albatros. Sus representantes han aceptado recibirnos en audiencia y compartir con nosotros una degustación gastronómica. Seguidme y recordad que vamos a un mundo diferente".

-----o-----

El rey y la reina de Albatros toman asiento, el hombre en la silla, la mujer de rodillas, a su lado. Los dos miembros de Albatros van vestidos con una sábana, las mujeres descalzas y los hombres calzados.

Las MA reciben a cada participante y los guía a su lugar e indica su posición. Los participantes se dirigen hacia el círculo de sillas, las mujeres en el suelo y los hombres en las colchonetas.

Las MA hacen una ronda descalzando a las mujeres.

NOTA: Los naturales de Albatros, aquí como en cualquier intento de comunicación a lo largo del ejercicio, utilizan el lenguaje de Albatros (silbidos y chasquidos).

-----o-----

RONDA DE SALUDOS: El Rey de Albatros se levanta, y saluda por turno a los hombres del círculo. Coge a cada uno de los participantes por los hombros y después por las caderas. Finalmente frota su pierna derecha contra la de su invitado. El visitante vuelve a sentarse.

Después la Reina de Albatros saluda a cada una de las mujeres del círculo. Se arrodilla y pasa ceremoniosamente las dos manos sobre las tibias y los pies de su invitada, que permanece de pie. Tras el saludo, la participante vuelve a ponerse de rodillas.

Cuando ha finalizado la ronda de saludos, los "albatrosianos" hacen una pausa durante la cual todos esperan. Los miembros de Albatros permanecen serenos, amables, pero no sonrían ni expresan con el rostro los distintos sentimientos o reacciones suscitados por el círculo. Silban en dirección a cualquier visitante que se ría, hable o altere la ceremonia de cualquier modo. Sin embargo, cuando silban en señal de recriminación, lo hacen sin ira (UNOS 5 MINUTOS).

-----o-----

RONDAS DE ALIMENTOS: Después, las MA de Albatros recorren el círculo con un tazón de agua. Cada hombre del círculo, comenzando por el Rey y el resto de los hombres de Albatros, sumergen los dedos de su mano derecha en el tazón, y se seca en la sábana de las MA. Las mujeres no se lavan las manos. Las MA de Albatros vuelve a su Sitio.

PAUSA DE 1 MINUTO

Cuando el Rey se lo indica con un chasquido, la mujer se levanta y ofrece comida a cada uno de los hombres por turno, comenzando por el hombre de Albatros. La mujer coge la comida con los dedos y pone una pequeña cantidad en la boca de cada uno de los hombres. Cuando recibe su comida el hombre de Albatros expresa su satisfacción con un fuerte murmullo o un gruñido (durante el cual puede frotarse el vientre).

Cuando todos los hombres han comido, las MA de Albatros ofrecen la comida a las mujeres, una detrás de otra, empezando por la Reina. Las mujeres cogen ellas la comida con los dedos. Después vuelven a su sitio.

1. Granadas
2. Gelatina
3. Pasta de galletas

PAUSA DE 1 MINUTO (después de cada ronda).

NOTA: Durante estas pausas, que conviene prolongar lo suficiente para aumentar su efecto, el Rey de Albatros empuja de vez en cuando, con suavidad, la cabeza de la mujer que está a sus pies.

Se pasa después a la bebida. Siguiendo el mismo ritual, las MA de Albatros pasa en primer lugar el vaso al Rey de Albatros, después lo hace al resto de los hombres y termina con las participantes. Vuelven a su sitio y se arrodillan. Tras una nueva pausa, los reyes de Albatros se levantan y se mueven entre los invitados comunicándose con sus chasquidos habituales.

-----o-----

FINAL DE LA CEREMONIA

Sin que los participantes entiendan el por qué eligen a la mujer que tiene los pies más grandes, y la conducen a la silla del hombre de Albatros, a cuyo lado se arrodilla, igual que la mujer de Albatros.

PAUSA DE 1 MINUTO

El último paso de la ceremonia consiste en la repetición de los saludos. El rey de Albatros se levanta y recorre el círculo saludando a cada uno de los hombres. Es seguido por la reina de Albatros, que hace lo mismo con cada una de las mujeres.

Cuando ambos han finalizado, hacen señas a la participante seleccionada, que permanece arrodillada junto a la silla, para que les siga y los tres abandonan el círculo.

--- Final de la primera parte del ejercicio ---

2ª PARTE

MATERIAL PARA LA DISCUSIÓN Y EL ANÁLISIS DE LA PRIMERA PARTE DEL EJERCICIO.

PREJUICIOS CULTURALES Y JUSTIFICACION

El ejercicio Albatros pretende dar a los participantes la oportunidad de aprender a deducir, mediante la observación, el significado del conjunto de acontecimientos que suceden a su alrededor. Dada la importancia de este aspecto "de observación cultural", hay que vigilar que este ejercicio se realice con la mayor coherencia posible.

Exponemos aquí algunos de los prejuicios culturales "estándar", que los participantes tienen dificultades para evitar durante el desarrollo del ejercicio.

Aunque este ejercicio se ha pensado deliberadamente para indicar lo contrario, la sociedad de Albatros concede mucho más valor a las mujeres que a los hombres.

La Tierra es sagrada; se bendice la fecundidad; los seres capaces de dar la vida (esto es, las mujeres) son una con la Tierra, y son las únicas (por su cualidad intrínseca) capaces de caminar directamente sobre el suelo.

Por eso los hombres tiene que llevar calzado, y sus saludos no tienen relación alguna con la Tierra, mientras que en los saludos que intercambian las mujeres destacan sobre todo el suelo y los pies. Solamente las mujeres están autorizadas para preparar y servir los frutos de la Tierra.

Los papeles del hombre y la mujer en la sociedad reflejan esta relación con la Tierra, aunque para un observador externo las cosas parecen tener un sentido distinto. El hecho de que el hombre de Albatros empuje la cabeza de la mujer arrodillada deriva de sus obligaciones en la sociedad; su deber es recordarle las cosas sagradas, acercarlas a través de su meditación, y protegerla contra el olvido. El hombre de Albatros bebe y come el primero, para proteger a la mujer y a todo lo que ella representa de cualquier daño o deshonra.

Los naturales de Albatros tienen un lenguaje; aunque durante la ceremonia de los saludos sólo se utiliza una parte del mismo (chasquidos, murmullos, silbidos. Las personas de Albatros se comunican por telepatía, y los sonidos que emiten sirven principalmente para atraer la atención de su interlocutor. Esta sociedad valora la tranquilidad, la serenidad y la majestuosidad. Los naturales de Albatros son pacíficos, acogedores con los extranjeros, amables y tolerantes. Comen y beben lo que quieren (incluso aunque a veces no sea del gusto de los visitantes. Su modo de vida y sus ceremonias (tales como las rondas de saludos) están consagradas por el uso; para ellos, es evidente que son correctas y convenientes.

Hay que destacar este último aspecto. Es importante que los naturales de Albatros tengan presente en la mente (y que los participantes lo perciban luego en el debate) que lo que está establecido, está establecido, y que los miembros de Albatros, como cualquier otro pueblo, parten inconscientemente del principio de que su sociedad es NORMAL.

Por lo tanto, presuponen que los visitantes desean que se les salude, y presuponen que el visitante sabe, al igual que ellos, lo que es adecuado (aunque son tolerantes y corrigen amablemente las desviaciones de la norma), parten de la base de que la participante con los pies más grandes plenamente consciente de la necesidad de ser seleccionada.

La ceremonia está dedicada a los saludos; por lo tanto no es representativa del conjunto de la sociedad (ejemplo: aunque una misa es una muestra válida del comportamiento de una sociedad, no es representativa del conjunto de su cultura. En el debate posterior al ejercicio, las incoherencias o las cuestiones delicadas se pueden justificar como "diferencias entre las distintas tribus").

De cualquier manera, lo importante es que todos los participantes en el juego del Albatros se sumerjan dentro de una cultura extranjera, que no es necesario explicar o justificar. Cada cual debe mentalizarse

para ver que un miembro de Albatros es un ser completo, evidente y convencido de su legitimidad, del mismo modo que nosotros mismos.

EVALUACION:

A) La primera parte consiste en que los albatrosianos, ya sin vestiduras especiales, y los participantes se sientan en círculo para hablar. La primera pregunta va dirigida a los participantes: ¿Qué han visto? ¿Pueden describir lo que ha ocurrido? Esta parte de la evaluación consiste en compartir con los demás información y dar la oportunidad a los participantes de valorar sus propias habilidades para observar. Aquí convendría aclarar a los participantes que todas sus apreciaciones son altamente valiosas. El profesor o la profesora debe tener en cuenta cualquier apreciación o comentario que se haga por cualquiera de los participantes. Habrá un momento en que existirá una fuerte tendencia por parte del alumnado a que el profesor o la profesora le dé respuestas: “¿Por qué hacían esto? ¿Hacen todos los albatrosianos esto otro?”, etc. Aquí se debe intentar que sean los mismos participantes quienes ofrezcan respuestas variadas, contradictorias, algunas de las cuales pueden ser confirmadas por el profesor o la profesora en el momento apropiado, sugiriendo otros puntos de vista, planteando otras hipótesis. Se les debe hacer entender que todas esas preguntas no tienen sentido desde su punto de vista sociocultural. Al responder a las preguntas de por qué hacían los albatrosianos esto y lo otro y responderles que lo hacían por esto y aquello, los participantes se darán cuenta de lo limitados que estamos por nuestro ambiente sociocultural. Se les debe hacer ver que mientras algunas preguntas tienen respuestas “lógicas”, hay otros “porqués” del comportamiento que no tienen respuestas sociológicas ni antropológicas simples y llanas.

B) Cuando los elementos puramente informativos se han agotado, es conveniente llevar la discusión al área de las reacciones y sentimientos personales. No es difícil que nos expresen reacciones como “me cansaba de estar sentada; era muy interesante...”. Es productivo que el alumnado exprese más opiniones y reacciones extremas, positivas o negativas. Se debe intentar que observen que sus propias reacciones son muy relativas: que a su lado hay alguien con unas reacciones diferentes. En otras palabras, se debe llevar la discusión para hacer ver que la actividad no es ni buena ni mala, ni aburrida ni divertida..., que no está dentro de esos niveles categóricos. Por el contrario, debe mostrar que la actividad nos muestra nuestro propio carácter a través de las experiencias que vivimos, que cada uno ve las cosas a través de una gafas muy personales.

C) Normalmente los participantes no se quedan muy contentos con esa segunda fase de evaluación. No tienen claro sus reacciones y comportamientos. Se quejarán de que es una situación artificial. La cuestión de la artificialidad es muy importante en cuanto a la autoconcienciación que la actividad ofrece. Se debe dejar muy claro que la actividad es artificial en cuanto que es una simulación. Pero no es artificial en el aspecto que más nos importa: que durante un período de tiempo un grupo de gente hizo esto y lo otro en una habitación y de que cada participante tuvo reacciones reales. Depende del alumnado admitir que, cualesquiera que fueran esas reacciones, en verdad ocurrieron, y que lo que importa poco es lo realista o fantástico de la actividad como tal. Se debe insistir en que es un hecho real de su vida que les ha quitado un tiempo real, y que, por tanto, lo experimentado también es real.

D) Explicaciones de cómo son los albatrosianos y de por qué actúan a su manera. Los Albatrosianos son calmados, tranquilos, reservados, educados y cariñosos. Por eso nos han invitado a una de sus ceremonias más importantes que simboliza su relación con el entorno. Su civilización es mucho más avanzada que la nuestra pero, por respeto, no nos la muestran desde el principio para que no nos sintamos en inferioridad. Por eso, también, evitan reírse y mostrar sus sentimientos, y si alguna vez lo hacen piden disculpas inclinando la cabeza y juntando las manos. Entre ellos se comunican por telepatía, pero por deferencia hacia nosotros han decidido usar un lenguaje arcaico, sencillo y elemental para facilitar el intercambio de información, ellos a nosotros nos entienden perfectamente.

- Sss, Sss significa desaprobación y equivale a nuestro NO.

- Hum-Hum significa aprobación y equivale a nuestro SI.

- Chasquidos realizados con la lengua, sirven para llamar la atención de alguien, es un vocativo, transferir información, etc.

En la cultura albatrosiana se considera de mala educación mirar a los ojos a los demás puesto que ellos no manejan a las personas ni les obligan a hacer nada. No ordenan sino que invitan amablemente

indicando y usando un lenguaje sencillo. Para ellos la tierra es lo que más vale y por eso ofrecen a sus invitados los productos que de ella obtienen considerándolos como el más preciado don que se puede entregar. Como la tierra es sagrada, sólo las personas sagradas y más importantes pueden estar en contacto directo con ella. Se trata de las mujeres, que en esta ceremonia son las únicas que pueden ir descalzas y pueden sentarse en el suelo como símbolo de este hecho. También por esta razón son las mujeres las únicas que durante el rito pueden tocar los alimentos y las bebidas que provienen de la tierra y ofrecerlos a los invitados: sería imperdonable que un ser sucio, como el hombre, lo hiciese. En Albatros no existen jerarquías, la mujer que dirige la ceremonia es elegida por consenso entre todos y, aunque se le considera reina, su función es solo de coordinación y no es más que una representación de tiempos pasados.

La ceremonia a la que hemos asistido comienza con una invitación a disponerse como ellos se disponen, lo que significa que nos aceptan como uno más de su cultura. Una vez hemos estado colocados convenientemente, es decir, que reconocemos que hemos sido bienvenidos, empieza la fase de los saludos. Es un rito en el que un hombre elegido para la ocasión del mismo modo que la reina ejerce de rey y coordina a los demás hombres. Empieza él precisamente por ser el menos valioso y porque, en caso de agresión, su pérdida no supondría gran cosa; en realidad está protegiendo a la reina. El saludo es parte del rito también. Las vestimentas que llevan no son las habituales, mucho más avanzadas que las nuestras, sino las túnicas propias de la ocasión y que se han mantenido así por respeto a un pasado lejano que no olvidan y que les sirve de base para desarrollarse cada vez más. No son nada conservadores, quieren el progreso pero valoran su Historia en la justa medida. Cuando acaban los saludos, tanto masculinos como femeninos, se inicia la fase central de la ceremonia que es la de la oferta de la comida y la bebida.

Para la ocasión han elegido los manjares más extraordinarios que poseen. Como ya se sabe el hombre es muy inferior y no tiene derecho a tocar alimentos, ni suelo. Esto se simboliza con el gesto del rey de bajar con su mano la cabeza, parte más noble de la persona en su cultura, de la reina: el hombre solo puede entrar en contacto con lo sagrado a través de la mujer. Pero la mujer, aún siendo mucho más perfecta que el hombre, lo respeta profundamente y por eso, al final del rito, son el rey y la reina los que conjuntamente escogen a un invitado para invitarle a que se quede en Albatros y poder así mostrarle todos sus conocimientos. El objetivo de esta invitación es que esa persona luego expone su aprendizaje en su cultura de origen y poder, a partir de ahí, desarrollar las relaciones.

Cada participante sacará unas conclusiones propias y diferentes, pero el profesor o la profesora deben hacer hincapié en que Albatros es una actividad que se puede utilizar para observarse a uno mismo desde fuera, para analizar nuestras propias reacciones. Dependerá de cada alumno el darse cuenta de tres cosas: 1) Que las reacciones ocurrieron y eran reales. 2) Que, cualquiera que fuera el motivo de esas reacciones, él/ella es responsable de lo que hace con esas reacciones. 3) Que no hay cosas "correctas" o "incorrectas" en la actividad, sino que su significado se encuentra en lo que tiene de importancia para nuestra conciencia personal.

Adivina quién viene a cenar

ROL-PLAYING (Fuente: *Campaña Somos Iguales Somos Diferentes*. Mark Taylor y otros/as. Consejo de Europa). Esta actividad es un rol-playing, lo que significa que es una especie de representación o pequeña escenificación teatral que sirve para ponerse en el papel de otros u otras y actuar tal y como lo harían, siendo conscientes de las implicaciones que ello conlleva. Trata sobre estereotipos, prejuicios y la discriminación; la transmisión de los prejuicios a través del proceso de socialización y de la educación; y el afrontamiento del conflicto

DESARROLLO:

9. Explica al grupo que esta actividad es un rol-playing, una representación que explora el papel de la familia en la transmisión de imágenes acerca de las personas que pertenecen a otros grupos sociales o culturales.

10. Pide cuatro personas voluntarias para "interpretar" los papeles (conviene que sean dos chicos y dos chicas) y otras cuatro personas que hagan de observadoras. El resto del grupo serán los espectadores.
11. Di a los observadores que se fijen en cómo se comportan los actores y actrices y tomen nota de los argumentos que utilizan. Es conveniente que asignes un actor o actriz a cada observador.
12. Reparte los papeles entre los actores y actrices y déjales dos o tres minutos para que puedan "entrar en
13. Prepara el "escenario"; coloca cuatro sillas en semicírculo y explica a todos los participantes que se trata del comedor de una casa y que van a asistir a una discusión familiar. Cuando hagas una señal, por ejemplo dar una palmada, comenzará la representación.
14. Dependiendo de cómo se vaya desarrollando la representación tendrás que decidir en que momento se termina. Quince minutos puede ser un tiempo razonable. Haz una señal para indicar que la representación ha finalizado.

PUESTA EN COMÚN Y EVALUACIÓN:

Comienza la puesta en común pidiendo a los actores que digan cómo se sintieron durante la representación. Después pide a los observadores que, por turnos, lean los argumentos que utilizó cada actor o actriz para convencer a los otros de su punto de vista. A continuación "abre" el debate para que participe todo el grupo. Puedes plantear algunas cuestiones como:

- ¿Los argumentos que se utilizaron en la representación se parecen a los que podríais escuchar en vuestra propia familia?
- ¿La situación habría sido diferente si el novio de la chica en lugar de ser negro, hubiera tenido su mismo color de piel?
- ¿Qué aspectos habrían sido diferentes si en lugar de tratarse de una chica que invita a su novio a casa, hubiera sido un chico invitando a su novia?
- ¿Qué habría ocurrido si la chica hubiera planteado que tenía una relación con otra chica?
- ¿Y qué hubiera ocurrido si se hubiese tratado de un chico presentando a su novio?
- ¿Creéis que este tipo de conflictos ocurren en nuestros días, o pensáis que son cosas del pasado?
- ¿Vosotros mismos o alguna persona a la que conozcáis, habéis tenido que hacer frente a una situación similar?

PAPELES PARA EL ROL PLAYING

HIJA. La situación: Has decidido hacer frente a tu familia y decirles que quieres irte a vivir con tu novio que es un joven negro. Tú comienzas la representación. Comunicas a tu familia que te vas a ir a vivir con tu novio y que éste es un joven negro. Intentas defender tu decisión y argumentas que estás decidida a "plantarte" y hacer frente a los prejuicios que existen en contra de las relaciones entre los jóvenes y, especialmente, entre los jóvenes que tienen otro color de piel.

MADRE. La situación: Tu hija tiene un novio negro al que se siente muy unida. Quieres mucho a tu hija pero no comprendes cómo ha podido hacerte esto. Apoyas a tu marido en todo lo que él dice. No amenazas a tu hija con castigos sino que te sientes apenada por el dolor que te ha causado. Piensas que el joven negro la abandonará y la hará sufrir mucho.

HERMANO MAYOR. La situación: Tu hermana tiene un novio negro al que se siente muy unida. En principio, no te importa si tu hermana sale, o no, con un joven negro ya que, de hecho, defiendes el derecho de toda persona a mantener relaciones libres. No obstante, cuando tu madre dice que probablemente este joven abandonará a tu hermana, comienzas a pensar que él podría estar utilizándola. Tu hermana te preocupa y quieres protegerla.

PADRE. La situación: Tu hija tiene un novio negro al que se siente muy unida. Tú eres quien tiene la autoridad dentro de tu familia y no apruebas esta relación. Representas las ideas morales de la mayoría de tu sociedad y te preocupa lo que pueda decir la gente. No te consideras racista, pero que tu hija se case con un joven negro es otra cosa. Ponte en la piel de un padre severo y plantea los argumentos que él daría.

Oportunidades para una nueva ciudadanía

(Fuente: Manuel José López Martínez (2004) Oportunidades para una nueva ciudadanía en un mundo globalizado desde el área de las Ciencias Sociales en Secundaria en el libro de Encarnación Soriano Ayala (Coord.). *La práctica educativa intercultural* (217-250). Madrid: La Muralla.)

INTRODUCCIÓN: En estos momentos se está creando un nuevo concepto de espacio debido a la globalización y a la influencia de las telecomunicaciones, dependiendo éste de una serie de redes que van más allá de las naciones frontera. Este espacio se despliega a lo largo y ancho de una serie de redes de ciudades. Los procesos de urbanización y de globalización que se están produciendo en todo el planeta no siempre contemplan los derechos de la ciudadanía. Una parte importante queda excluida y marginada de los derechos sociales y del proceso democrático. Estas circunstancias se aprecian en las grandes ciudades tanto del Sur empobrecido como del Norte enriquecido ya que experimentan movimientos intensos de poblaciones que proceden de zonas deprimidas territorial y económicamente hablando. Sin embargo, se produce una doble situación que puede parecer paradójica: por un lado, se detectan procesos de exclusión y, por otro, se desarrollan políticas de cohesión social con el objetivo de proteger los derechos y libertades de toda la ciudadanía. En este sentido, el alumnado adolescente, como ejemplo de población escasamente integrada en el diseño y planificación de la ciudad, tiene que vivir la ciudadanía como algo suyo. Para alcanzar este reto, han de ser creadas una serie de condiciones culturales y formativas para favorecer la extensión de este compromiso. En este sentido, el centro educativo puede convertirse en un laboratorio de experiencias democráticas participativas para ser trasladadas al entorno inmediato.

TEMAS TRATADOS:

- La población mundial. La distribución geográfica y la dinámica de la población mundial. Movimiento natural y movimientos migratorios.
- La actividad económica de las sociedades. Producción, intercambio y consumo. Los agentes económicos. Los factores productivos.
- La organización de las sociedades. La estructura y la dinámica de la sociedad. Los procesos de cambio y conflicto social.
- La organización política de las sociedades.
- La Europa feudal. El feudalismo. El resurgir de las ciudades.

OBJETIVOS:

- Nuestro **objetivo fundamental** consiste en poner en conocimiento del alumnado la existencia de un movimiento social y político a escala planetaria que se está configurando en los hogares, en las comunidades locales, en los barrios, que trabaja para hacer realidad que otro mundo es posible y que éste comienza a reflejarse en las ciudades. Con esta serie de actividades promovidas desde el área de las Ciencias Sociales se pretende que el alumnado tome conciencia tanto de las potencialidades de su situación en el espacio urbano, al ser miembro de una colectividad, como de sus capacidades para decidir en compañía de otros sobre el territorio. Se han diseñado un total de cinco actividades englobadas dentro un bloque que denominamos Problemas y oportunidades para una

nueva ciudadanía en un mundo globalizado. A continuación se presentan los objetivos de estas actividades:

- Actividad 1.1** *El lugar central representado por las ciudades ante la pérdida de poder del Estado-Nación.* Nuestra aspiración consiste en hacer que el alumnado tome conciencia de que el hecho urbano aparece como un lugar decisivo en el mundo actual. Para conseguir esto, es necesario que descubra cuándo, dónde y por qué aparecen las primeras ciudades, que compruebe la dificultad para definir qué es una ciudad. Además, es preciso que tenga conocimiento de la dimensión del poblamiento urbano ya que la humanidad camina hacia un mundo de ciudades debido al desarrollo de los transportes y las comunicaciones y, sobre todo, al influjo de un sistema económico capitalista que concibe la ciudad como espacio de producción y consumo. Esto es así ya que las ciudades están desbancando en poder a las naciones-estado. Por estas razones, la población de las áreas urbanas ejerce una presión mayor sobre la población rural. Por ello el estudiante realizará una serie de actividades de comprensión y de contraste en el marco de las diferentes escalas espaciales. Además, pretendemos conseguir que el alumnado de primer ciclo de Secundaria tenga un mínimo conocimiento teórico y práctico sobre las razones de esta atracción que ejerce la ciudad sobre la población, la economía, las relaciones sociales, la política y el territorio, incluso superando el protagonismo alcanzado por las naciones-estado.

- Actividad 1.2** *Procesos de exclusión.* En esta segunda actividad intentamos que el estudiante reconozca cómo las áreas urbanas ofrecen unas expectativas mayores de vida brindando numerosos y variados servicios, convirtiéndose esta circunstancia en una atracción sugerente para los movimientos de población. Sin embargo, ante estas ventajas ofrecidas por la ciudad, el alumnado tiene que descubrir que se han desarrollado y se desarrollan en ella numerosos casos de exclusión. Por eso, de la misma manera que la marginación en el planeta es provocada por el imperio del mercado, el impacto de la ciudad queda demostrado por el peso de una economía capitalista que genera grandes desigualdades. El interés principal está en demostrar cómo ha existido una constante en la exclusión desde la ciudad griega hasta nuestros días. Se trata por tanto de responder a las siguientes preguntas: ¿Todos participamos de la ciudad en igualdad de condiciones? ¿Quiénes quedan excluidos y por qué? ¿Tú cómo te sientes en tu ciudad y por qué? ¿Qué quiere decir sentirse ciudadano?

- Actividad 1.3** *Lugar de tensiones y de desigualdades.* Con esta actividad incrementamos el esfuerzo reflexivo entre profesorado y estudiantes para que vean cómo la inmigración, como fenómeno demográfico y social de grandes dimensiones, puede incidir en un cambio en la concepción de la ciudadanía, la identidad, los derechos, la nación y, a su vez, en un enriquecimiento de la democracia. Con todo, planteamos una cuestión de fondo que nos parece imprescindible que profesorado y alumnado tenga en mente, como es la de conceder derechos políticos, principalmente el derecho de voto, a los extranjeros residentes en las naciones con sistemas democráticos.

- Actividad 1.4** *Revisión histórica del concepto de ciudadanía.* Aquí pretendemos que el alumnado se familiarice con la evolución del término ciudadanía, resaltando aquellos momentos más significativos desde el período clásico griego, la época romana, la era cristiana y medieval, hasta el período renacentista. En este camino hacemos hincapié en una constante, como ha sido el carácter limitado que ha presentado la ciudadanía y que, incluso, presenta en la actualidad. Por lo tanto, todos los esfuerzos han de estar dirigidos a ensanchar el espacio donde la ciudadanía se ha de desarrollar sin restricciones antidemocráticas.

- Actividad 1.5** *Ejercer la ciudadanía para revitalizar la participación y la democracia.* Teniendo en cuenta que el alumnado desarrolla a priori un cierto rechazo hacia las cuestiones políticas, hemos visto oportuno proponer una serie de actividades encaminadas a despertar el interés por las cuestiones relativas a la participación del ciudadano. Por esta razón hemos denominado esta actividad con el título arriba expuesto. Tenemos la esperanza de que se avive el interés por las cuestiones políticas al ofrecer de primera mano el trabajo de los emergentes movimientos sociales que critican y proponen una renovación de los escenarios políticos y democráticos a través del reforzamiento de la ciudadanía. Y todo esto para favorecer un impulso que reduzca las distancias entre sociedad civil y gobernantes. Un impulso que obligue a los poderes públicos a tener presente a la sociedad civil a la hora de tomar decisiones.

RECURSOS: Quince fichas donde aparecen fragmentos de textos elaborados por diversos autores. Cada una de ellas está encabezada por un título que enlaza con el asunto a tratar. Desde esta base de información se proponen unas cuestiones y actividades guía para encauzar la discusión y el diálogo. Fomentar estas acciones será primordial en el desarrollo de la práctica educativa.

SUGERENCIAS PARA LAS ACTIVIDADES:

Con éstas se pretende que el alumnado amplíe su visión del concepto de ciudadanía. En ningún momento se ha querido que los pasos propuestos en la realización de las actividades fuesen prescriptivos.

Todo dependerá de las circunstancias y del contexto escolar con que se encuentre el docente a la hora de poner en marcha estas actividades. Por tanto, aunque establecemos de antemano un recorrido razonado en su realización, dejamos un amplísimo margen para que puedan reorientarse y modificarse en función de los intereses del profesorado y del alumnado.

EVALUACIÓN:

Los criterios que vamos a considerar para llevar a cabo la evaluación seguirán algunos instrumentos tradicionales para comprobar los progresos obtenidos por los alumnos y las alumnas.

Pero serán los instrumentos de la evaluación cualitativa los que tengan una mayor importancia en la realización de estas actividades puesto que lo más destacado estará en comprobar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que debe primar una evaluación de la actitud en la participación tanto individual como en equipo, del esfuerzo y de las dudas del alumnado ante la realización de las actividades, además del grado de compenetración entre alumnado y profesorado en el trabajo diario.

Es interesante analizar el nivel de implicación y la puesta en marcha de habilidades de comprensión y discusión sobre la temática propuesta. Igualmente, observaremos la evolución de los aprendizajes a lo largo del recorrido en cada una de las cinco actividades propuestas.

Por tanto, es preciso que al final de cada actividad el alumno anote los conocimientos de partida y los nuevos conocimientos que se han añadido, así como si ha habido alguna modificación significativa en su percepción de la ciudadanía, para determinar así el espacio de reflexión construido.

Es fundamental que en la fase de evaluación se contemple cómo el alumnado ha procedido para obtener información, qué vías ha utilizado, qué medios ha manejado en la investigación y cómo ha transmitido a los demás dicha información.

DESARROLLO:

PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Act. 1.1 *El lugar central que representan las ciudades ante la pérdida de poder del estado-nación.*

La ciudad y su origen.

La ciudad aparece en un momento de la historia de la humanidad en el que las comunidades recolectoras y cazadoras se hacen sedentarias. Esto ocurre durante la Revolución Neolítica. A partir de esta información el alumno tendrá que situar en un mapa del mundo los lugares donde la arqueología ha detectado las primeras ciudades y poblados de gran extensión. Esta actividad favorecerá en el alumnado la creación de una perspectiva espacial diferente a la que habitualmente tiene, descentrándole de su eje eurocéntrico; es decir, tendrá que buscar en el atlas histórico y geográfico dónde se encuentran Mojenjodaro en la India, el Creciente Fértil o Mesopotamia con las ciudades de Ur, Sumer, Uruk o las ciudades chinas y egipcias más relevantes de este período. Estos primeros núcleos están en torno a valles fluviales.

- Actividad:** deben localizar y señalar con trazo azul los ríos que hicieron posible el nacimiento de estas primeras ciudades. Igualmente, tendrá que situar en un eje cronológico amplio este acontecimiento histórico sabiendo que existen otras distribuciones cronológicas diferentes a la que regularmente usamos en la cultura occidental.

Definición de ciudad.

- Primera actividad:** búsqueda en el diccionario de la Real Academia de las diferentes acepciones de este término.
- Segunda actividad:** establecer diferencias y similitudes entre hábitat urbano y hábitat rural mediante una tabla.
- Tercera actividad:** contrastar la información que facilitan varios manuales al respecto.
- Cuarta actividad:** buscar en Internet varias definiciones de ciudad.
- Quinta actividad:** comprobar la dificultad que tenemos para dar una definición adecuada debido a la gran variedad de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos a tener en cuenta.
- Sexta actividad:** descubrir qué criterio cuantitativo se utiliza en nuestro país para considerar que una población es una ciudad.

El poblamiento urbano.

- Primera actividad:** utilizar Internet para localizar información referente a las cifras de población mundial que la ONU ofrece. A partir de aquí, elaborar una gráfica lineal en la que aparezcan destacadas dos líneas en colores diferentes, una señalando la evolución de la población rural y otra la población urbana a escala mundial.
- Segunda actividad:** haríamos la misma actividad con el caso de la Europa Comunitaria y Andalucía.
- Tercera actividad:** descubrir y establecer en una tabla las ciudades más pobladas del mundo, por continentes. Realizar la misma actividad para el caso de nuestro país, la región, la provincia, la comarca.

- Cuarta actividad:** recabar información de los servicios estadísticos del ayuntamiento de la ciudad sobre los movimientos naturales y voluntarios de la población en los últimos diez años, estableciendo una pirámide de población por edades y sexo para el año 2003.
- Quinta actividad:** conseguir información sobre el número de inmigrantes extranjeros, hombres y mujeres, que se han establecido en las ciudades de nuestra nación en los últimos diez años.

Las funciones urbanas.

- Primera actividad:** establecer en el mapa del mundo la red de ciudades que concentran el mayor número de funciones y que desempeñan un papel decisivo a escala mundial.
- Segunda actividad:** comprobar si en estas ciudades se encuentran también los principales aeropuertos del mundo teniendo en cuenta el número de pasajeros y los flujos de transporte aéreo.
- Tercera actividad:** buscar información sobre la teoría de los lugares centrales de Walter Christaller, la teoría de los sectores de Homer Hoyt y la teoría de los núcleos múltiples de Harris y Ullman.
- Cuarta actividad:** averiguar en qué consiste la jerarquía urbana a escala mundial, europea, nacional, regional, provincial, comarcal, estableciendo sobre distintos mapas una gradación de colores sobre esas ciudades dependiendo de su importancia en la red urbana.

Act. 1.2 Procesos de exclusión

Ante lo que ofrece la ciudad nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Todos/as participamos de ella en igualdad de condiciones? Sabiendo que la ciudad es la suma de espacio y comunidad, no todo el mundo puede acceder de igual manera a lo que esta ofrece.

- Primera actividad:** saber lo que ofrece. Para ello es necesario que el grupo ponga en marcha una acción de búsqueda y reconocimiento de todos los servicios existentes en el municipio que incidan en la mejora de la calidad de vida y que diversas instituciones y asociaciones de carácter público ofertan a la comunidad.
- Segunda actividad:** elaboración de una carta de servicios que puedan favorecer a la comunidad a partir de una clasificación básica, como los apartados sociales, educativos, sanitarios, laborales, culturales, deportivos, transporte y comunicación, informativos, de ocio.
- Tercera actividad:** detectar aquellos servicios que presentan algún impedimento o restricción para ser aprovechado por cualquier ciudadano/ciudadana.
- Cuarta actividad:** establecer por grupos de tres o cuatro componentes qué tipos de servicios se conocían y cuáles eran desconocidos.
- Quinta actividad:** descubrir que tipos de espacios de la ciudad son públicos y cómo es su aprovechamiento, es decir, qué grupos humanos los utilizan, qué grupos de edades, qué horarios, qué género, qué etnias.

¿Quiénes quedan excluidos y por qué?

Si miramos con detenimiento a nuestro alrededor, en nuestra propia ciudad, observaremos que la exclusión sigue existiendo porque en nuestro mundo esta circunstancia se hace cada vez más evidente. Incluso desde épocas remotas, como es el caso de la mitología clásica griega, podemos observar esta circunstancia.

La actividad que planteamos surge de la lectura del artículo “Género e inmigración” de Emma Martín Díaz, incluido en un monográfico sobre Inmigración e Interculturalismo de *El Clarión* nº 7, junio 2002. De la misma manera que la exclusión en el planeta es provocada por el imperio del mercado, la exclusión en la ciudad queda demostrada por la fuerza de una economía capitalista que genera grandes desigualdades.

De esta forma presentamos dos fichas con dos fragmentos de este artículo para que sean analizadas en clase por el grupo.

Ficha 1. La exclusión es un fenómeno en extensión en todo el planeta

“La exclusión es un fenómeno en extensión en todo el planeta, llegando a afectar no sólo a determinadas capas, cada vez más numerosas, de la población de los países, sino incluso a los países mismos. Para denominar la situación por la que atraviesan hoy en día los países del África subsahariana, el sociólogo Manuel Castells utiliza el término de irrelevancia estructural, que refleja en toda su crudeza la desconexión que se produce cuando un Estado no cuenta entre su población con un mercado de consumidores que le permita integrarse en la esfera del Mercado.

Si la exclusión afecta cada vez más a los seres humanos, sus resultados son diferentes según la procedencia geográfica y según el género “. (Página 14).

Emma Martín Díaz (2002), “Género e inmigración”.

Ficha 2. La feminización de la inmigración

“Si cada vez vienen más mujeres inmigrantes, ¿cuál es el papel que se les permite jugar en nuestras sociedades de la igualdad -formal- de oportunidades entre hombres y mujeres? Los mismos datos mencionados nos reflejan que las mujeres inmigrantes se ven forzadas a ocupar incluso por disposiciones legales, los puestos de trabajo de los que nos liberamos las mujeres autóctonas: los servicios domésticos y sexuales. En ese aspecto nunca dejan de sorprenderme los discursos hipócritas que plantean que la inserción de las mujeres del tercer mundo en sociedades modernas y democráticas tiene que jugar un papel importante en su liberación, al poder comparar los modelos de vida de nuestra sociedad con los de sus sociedades de origen, a las que consideramos profundamente represoras de los derechos de la mujer ¿Puede una inmigrante que trabaja de interna en una casa, en jornadas que pueden alcanzar las catorce horas, como demuestra el reciente trabajo del colectivo IOE, en muchas ocasiones independientemente de su cualificación profesional, valorar las conquistas sociales de las mujeres occidentales? ¿O más bien pensará que estas conquistas se mantienen por el hecho de que hay otras mujeres, de otros lugares, dispuestas a relevarlas de las tareas que hoy por hoy siguen siendo responsabilidad casi exclusiva de nuestro género?”

Emma Martín Díaz (2002, 15), “Género e inmigración”.

Una vez que se han analizado las dos fichas, invitamos al alumnado a realizar un comentario por escrito de ambos fragmentos partiendo de la pregunta de si le parecen acertadas o no las cuestiones planteadas al final de la ficha nº 2.

La siguiente actividad consiste en contrastar el contenido de la información que aparece en estas dos fichas con el fragmento que presentamos sobre mitología griega relativo a Atenea, una de las diosas vírgenes del Olimpo.

Ficha 3. El episodio de Atenea y Posidón por la disputa de la ciudad de Atenas

“Una de las actuaciones míticas más relevantes de Atenea es sin duda su disputa con Posidón por la posesión espiritual de Atenas. En este episodio aparece una interpretación que pretende explicar la

ausencia de la mujer en la vida política. Posidón y Atenea entablaron una lid de méritos para obtener el predominio sobre los atenienses. El dios del mar golpeó una roca con su tridente y de ella brotó una fuente de agua salada. Atenea, por su parte, generó un olivo, árbol cuyo cultivo transformaría la vida cotidiana del mundo antiguo, basada predominantemente en la agricultura. Zeus constituyó un tribunal, que dictaminó a favor de Atenea. Una versión posterior afirma que la decisión fue tomada por los habitantes de la ciudad: los varones votaron a favor de Posidón, que en este caso no había hecho nacer una fuente sino un caballo; las mujeres en cambio lo hicieron a favor de Atenea; ésta última venció por un voto. Descontento con el resultado, Posidón desplegó sus poderes marinos e inundó la región de Atenas. Para aplacar su furia fue necesario retirar el derecho de voto a las mujeres. Sea como fuere, el caso es que Atenas se convirtió en protectora de Atenas y, por extensión, de todas las ciudades griegas.”

Jesús Víctor Rodríguez Adrados (1992, 42-43), *Mitos Clásicos*.

El objetivo fundamental está en comprobar cómo ha existido una constante en la exclusión desde la cultura griega hasta nuestros días. Este ejercicio de contraste temporal puede introducir al alumnado en las cuestiones antropológicas que residen en las decisiones políticas que se adoptan en las ciudades. Para situar el debate en clase, proponemos como inicio del mismo las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiere decir Manuel Castells con el término “irrelevancia estructural” en la ficha nº1?
- ¿Por qué crees que se utiliza este término?
- ¿Qué tiene que ver aquí el mercado?

Como sugerencia, animamos al alumnado a que sitúe en un mapa político del continente africano las naciones que componen el África Subsahariana junto con las características demográficas actuales.

- ¿Tú cómo te sientes en tu ciudad y por qué?

Desde nuestro punto de vista esta actividad obedece a una exigencia. El hecho de sentirse ciudadano/a quiere decir que uno/a se identifica con un espacio y con una comunidad y que a su vez es partícipe de ella, es decir, que existe una relación de reciprocidad.

- Primera actividad:** imagínate que ahora eres una mujer inmigrante extranjera en una ciudad española y que has llegado con tus dos hijos recientemente porque tu hermana trabaja aquí. Establece el lugar de procedencia, el nivel económico, la formación educativa, tu experiencia profesional, las condiciones de vida por la que atraviesas, describe la situación de tus dos hijos (nombres, edades, escolarización...).
- Segunda actividad:** desde ese supuesto rol, qué harías el primer día de estancia en la nueva ciudad si te encontraras en una doble situación hipotética, en primer lugar, como una mujer turista y, en segundo lugar, como una mujer inmigrante sin papeles.
- Tercera actividad,** que denominamos “tomando conciencia de las pérdidas en el nuevo contexto”. Con ella invitamos al alumnado a que realice una descripción de todo lo que un/una inmigrante puede dejar en su lugar de origen desde el punto de vista familiar, social, cultural, sentimental, laboral, patrimonio, lengua, cultura, ambiente.
- Cuarta actividad:** situar en la tabla del estrés y del alivio las siguientes situaciones que puede vivir una persona inmigrante que se encuentra sola en una ciudad y que desconoce su funcionamiento. Estas situaciones son: legalidad administrativa, no poseer trabajo, trabajar sin contrato legal, el desconocimiento del idioma, tener familia, comprar en las grandes superficies comerciales, encontrarse enfermo, no encontrar vivienda para alquilar, tener un poco de dinero, pasar cerca de una pareja de policías, asistir a un centro educativo de adultos, entrar en una cafetería, entenderse con un facultativo médico, contactos en el lugar de origen y en el lugar de destino para iniciar un trabajo, reunión y conversación con compatriotas, hablar por teléfono con familiares, entrar en un sindicato, pasear por un espacio público, hablar algo de francés o inglés, coger el metro o el transporte público, ser analfabeto/a, ser mujer y joven, tener dos hijos que alimentar, mandar dinero a tu país de origen, saber que el permiso de estancia finaliza, tener estudios universitarios y no poder aprovecharlos para encontrar trabajo, soledad.

Tabla del estrés	Tabla del alivio

Act. 1.3 *Lugar de tensiones y de desigualdades.*

Decir que la ciudad es un lugar de tensiones es una obviedad. Quizás para el alumnado esta situación no es desconocida porque la experimenta todos los días al tener que compartir la calle y el espacio escolar con ciudadanos y compañeros de otras procedencias culturales. Pero también conoce los comentarios que se realizan en su familia o en su barrio sobre la presencia de población inmigrante en los espacios públicos donde se ofrecen, por ejemplo, servicios sanitarios o sociales. Estas circunstancias pueden aprovecharse en clase para favorecer un enfoque tolerante y al mismo tiempo de reconocimiento de nuevos/as actores/actrices en el escenario público. Las actividades que ofrecemos en este apartado nacen de la lectura de un artículo de Ana María López Sala que apareció en la *Revista de Filosofía Moral y Política Isegoría*, nº 26, junio de 2002 titulado “Los retos políticos de la inmigración”. A continuación presentamos algunos fragmentos textuales que han sido convertidos en fichas para ser trabajados en clase.

Ficha 4. *La inmigración como motor de transformación de nuestra sociedad*

“La inmigración se ha transformado asimismo en un hecho social que ha terminado por afectar profundamente al núcleo sensible del poder político por su impacto en algunos de los conceptos articuladores del proceso de construcción nacional, como la ciudadanía, la identidad nacional o los derechos liberales. Citando de nuevo a Zapata, la presencia inmigrante, “tiene un efecto espejo, en tanto que nos obliga a plantearnos directamente nuestra tradición cultural liberal democrática. Prácticamente todas las categorías que han ayudado a describir y a explicar nuestro sistema liberal democrático son objeto de revisión” (R. Zapata, 2000, p. 15), aún más en un contexto caracterizado por el incremento de la presión globalizadora y la aparición de entidades supranacionales como la Unión Europea “.

Ana María López Sala (2002, 87-88), “Los retos políticos de la inmigración”.

El alumnado ha de indagar en qué aspectos de la política y de los ámbitos no institucionales se nota este impacto. Por ejemplo en las ONGs, en los Sindicatos, en las organizaciones confesionales, en los medios de comunicación, en las organizaciones empresariales, en las Universidades... Con este tipo de actividad pretendemos calibrar el grado de reconocimiento que el alumnado tiene sobre la debilidad del marco uniforme de la nación. En este sentido, planteamos el siguiente ejercicio de identificación. Para ello es necesario que el alumnado establezca conexiones entre distintas situaciones socioeconómicas actuales que pueden influir, según el grado que estime oportuno, en la mejora del funcionamiento de la democracia. Estas situaciones son:

<ul style="list-style-type: none"> • La globalización de la economía capitalista • La inmigración • La Unión Europea • Aumentando la participación política de todos los ciudadanos y las ciudadanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Primer lugar • Segundo lugar • Tercer lugar • Cuarto lugar
--	---

Sin embargo, como dice López Sala (2002: 88) *“las ramificaciones políticas de la inmigración no se detienen aquí”*. Es por esto por lo que incluimos la siguiente ficha como ejemplo de otras consecuencias políticas de la inmigración para ser comentada en clase.

Ficha 5. La otra cara del impacto de la inmigración

“Por añadidura, la inmigración ha creado nuevas clientelas y ha llegado a alterar el equilibrio de fuerzas en algunos países europeos donde los partidos con un discurso racista y contrario a la inmigración han ganado apoyo electoral. Es precisamente preocupante el apoyo que recientemente recibió Jean-Marie Le Pen en las dos vueltas de las presidenciales francesas y el éxito del Leefbaar Nederland en las elecciones holandesas del pasado mes de mayo. En todos estos “logros políticos” indican los analistas, síntomas, en opinión de algunos de ellos, de una democracia enferma y origen de un estado de emergencia democrática, la cuestión migratoria y la presencia de comunidades extranjeras aparece como telón de fondo, como causa última de nuevos apoyos electorales entre la población autóctona”.

Ana María López Sala (2002, 88), “Los retos políticos de la inmigración”.

Inmediatamente, después de la lectura de este texto y su posterior comentario, proponemos al alumnado que trabaje por grupos heterogéneos de cuatro personas respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos positivos y negativos describirías si se estableciera una norma en la que el inmigrante con o sin papeles pudiera ejercer el derecho al voto en las diferentes elecciones, sobre todo, en las elecciones locales?
- ¿Crees que con esta medida la democracia representativa se enriquecería o se desvaloraría? Para ello, cada grupo ha de establecer en común una tabla de estos aspectos para ser transmitida al resto de la clase mediante una puesta en común.

La siguiente actividad se caracteriza por, una vez que ha leído el siguiente texto, preguntar directamente a cada alumnado para que reflexione individualmente y responda por escrito a la cuestión que encabeza la ficha.

Ficha 6. Y tú, ¿qué opinas?

“Son muchas las voces que sostienen que la presencia de extranjeros y la formación de comunidades étnicas puede minar la identidad nacional, la unidad cultural de las sociedades receptoras, promover la división social y socavar seriamente la democracia y los sistemas del bienestar”.

Ana María López Sala (2002, 89), “Los retos políticos de la inmigración”.

Seguidamente proponemos al alumnado la realización de un ejercicio que consiste en identificar el concepto de ciudadanía con los siguientes seis términos:

- derechos,
- territorio,
- estado-nación,
- identidad cultural,
- democracia,
- igualdad,
- ciudad.

Para ello es necesario establecer un orden de prelación.

<p>Yo identifico actualmente ciudadanía con</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primer lugar • Segundo lugar • Tercer lugar • Cuarto lugar..... • Quinto lugar • Sexto lugar
---	---

Establecida la identificación anterior, invitamos al alumnado a la lectura de la siguiente ficha, donde se recoge un fragmento de López Sala (2002: 101).

<p>Ficha 7. ¿Qué hacemos con el derecho al voto?</p>
<p><i>“Uno de los hechos más novedosos en esta años setenta ha sido la concesión parcial de derechos políticos a los extranjeros residentes en algunos países de acogida. Los acuerdos para la concesión del derecho al voto en las elecciones locales siguiendo criterios de reciprocidad tienen cierta tradición en las legislaciones nacionales, una medida que en el caso de la UE se extiende a todos los ciudadanos de los países miembros. Pero desde mediados de los años setenta algunos países de Europa han concedido el voto en las elecciones locales y regionales a los extranjeros residentes, al margen de este criterio de reciprocidad. El país pionero en adoptar esta medida fue Suecia, que desde 1975 garantiza el derecho al voto a los extranjeros que lleven residiendo más de tres años. El ejemplo sueco ha sido seguido posteriormente por Holanda, Noruega y Dinamarca”.</i></p> <p>Ana María López Sala (2002, 101), “Los retos políticos de la inmigración”.</p>

Una vez que se ha leído este fragmento, dividimos la clase en grupos heterogéneos compuestos por cuatro miembros para que discutan la pregunta “por qué crees que este derecho al voto no se aplica en todos los estados?” y establezcan por escrito sus conclusiones para ser leídas al resto de la clase, pasando inmediatamente a realizar una puesta en común sobre este asunto.

Act. 1.4 *Revisión histórica del concepto de ciudadanía.*

Pretendemos con esta actividad familiarizar al alumnado con el término ciudadanía. De esta manera estableceremos aquellos elementos más significativos que se han ido sucediendo históricamente. Para realizar esta actividad hemos seguido la elaboración de Zapata-Barrero (2001: 23) sobre los contextos históricos de la noción de ciudadanía. Como dice este autor,

Mi argumento es que “ciudadanía” ha sido históricamente una noción excluyen te. Su semántica ha connotado constantemente un privilegio y un límite social, ético, político y económico frente a las demás personas no incluidas dentro de su alcance semántico.

Las etapas históricas que vamos a tratar aquí son: el período clásico griego, la época romana, la era cristiana y medieval, el período renacentista.

Parece que conviene remontarse a las actividades legislativas de Solón y Clístenes allá por siglo vi a.C. para establecer el inicio de la historia de la ciudadanía. Será a comienzos del siglo v a.C. cuando Pericles modifique la institución de la ciudadanía. Sólo podrán adquirirla aquellos que tengan padre y madre atenienses. A continuación vamos a seleccionar una serie de fragmentos ilustrativos de esta evolución semántica del término ciudadanía. Como hemos apuntado, seguiremos un orden cronológico llegando hasta el siglo xv ya que los contenidos históricos del Primer Ciclo de la ESO quedan a las puertas de la Historia Moderna. Estos fragmentos quedan recogidos en las siguientes fichas numeradas.

Ficha 8. El período clásico griego

“Si bien generalmente se admite que este proceso comienza en el período denominado posthomérico, concretamente en el siglo VI a. C., con Solón (640-558 a. C.), cuyas actividades legislativas son consideradas como el momento más relevante del inicio de la historia de la ciudadanía griega, y con Clístenes, quien en la segunda mitad del siglo VI a. C. emprende la construcción de una nueva estructuración política, será a comienzos del siglo V a. C. cuando el estratega Pentes (495-429 a. C.), quien hereda todo el movimiento histórico reformador desde Solón, modifica sustancialmente la institución de la ciudadanía. Una de sus primeras medidas es variar su percepción jurídica estableciendo decretos que restrinjan su adquisición a aquellos que tengan un origen ateniense por parte de ambos padres” (página 24).

“A través de sus escritos —el autor se refiere a Aristóteles (384-322)— se tiene testimonio de cómo se reflejaba el deseo de preservar las mejores cualidades de la persona para formar parte como ciudadana de la comunidad. Su obra ejemplifica que en esta época ya no es ni el origen ni la residencia lo que convierte a una persona en ciudadana, sino su actividad cívica y política. Con él tenemos la primera teoría normativa de la ciudadanía. Su Política (Libro III) constituye uno de los primeros escritos donde se establece una relación entre tipo de ciudadano, y tipo de régimen y gobierno políticos” (página 24).

“A modo de conclusión, existe en el discurso aristotélico un implícito importante que acompañará la semántica de la noción hasta nuestros días: el carácter limitado de la “ciudadanía”. Su adquisición está limitada por un criterio económico, la posesión de un oikos (residencia, propiedad, fortuna), que se relaciona con el criterio ético y social de “ser libre” y poder llevar una vida autosuficiente, y, con el criterio político, el timoi, o la posibilidad de poder participar en la elaboración (concepción fuerte) y de obedecer (concepción débil) a las leyes de la ciudad “.

Ricard Zapata-Barrero (2001, 25), “Los contextos históricos de la noción de ciudadanía: inclusión y exclusión en perspectiva”.

- Cuando el autor habla del “carácter limitado de la ciudadanía” ¿a qué se refiere? ¿Cómo lo interpretas?

Esta es la pregunta que lanzamos al alumnado para que exprese su opinión al respecto.

Sugerimos que, a ser posible, se enumeren algunas circunstancias que puedan ser coincidentes y divergentes entre lo dicho por el filósofo Aristóteles y la situación de la ciudadanía en la actualidad.

Ficha 9. La ciudadanía baja la República y el Imperio

“Quien mejor retrata el ideal republicano de la época fue Cicerón (106-43 a. C.), intelectualmente educado por el cosmopolitismo estoico, políticamente convencido de las virtudes del uso jurídico de la ciudadanía. Sus escritos estaban dirigidos a educar a la clase patricia dirigente, loando las virtudes de la vida pública y la superioridad moral de la activa. La adquisición de la ciudadanía romana significaba completa igualdad ante la ley (La República, Libro 1, XXXII). A pesar de estos ideales políticos, la realidad era diferente. Cicerón, como se sabe, no pudo imponer sus ideas reconciliadoras valorando por encima

de todo particularismo a la comunidad cívica. Casi al mismo tiempo en que efectuaba estas declaraciones, muchos senadores, seducidos por las enormes riquezas de sus conquistas, comenzaron a privilegiar sus intereses personales. Con sus palabras desoídas o temidas, comenzó una época que se suele denominar de Guerra Social (91-88 a. C.) (...), la cual expresa el malestar generalizado en la época en la distribución de poder dentro de la República y un intento de forzar a Roma a ampliar la ciudadanía“(Página 27).

“Paulatinamente los nuevos ciudadanos son percibidos simplemente como súbditos, y, a partir del siglo 1 a. C., la posición social comenzó a ser de nuevo considerada como prioritaria frente a la ciudadanía. Posición social que otorgaba derecho a integrarse en los altos mando del ejército, situación más respetada al final de la República que la simple categoría de ciudadano.

El ciudadano en el sentido débil adquiere, pues, una nueva función, que en el período moderno será decisivo. Esto es, la de homogeneizar las diferencias religiosas y culturales del Imperio. Para llevarla a cabo, la introducción del carácter impersonal jurídico y legal, desconocido en el mundo griego, fue clave. Con esta incorporación se establece una visión dual: una persona podía ser “ciudadano de segunda clase”, en tanto que súbdito, “ciudadano de primera clase” en tanto que posición decisoria privilegiada. El primero era el ciudadano latino, el segundo estrictamente el ciudadano romano.

Este proceso de universalización de la ciudadanía tiene su punto culminante con el conocido edicto de Caracalla (188-217 d.C.), emperador romano que en el año 212 intentó unificar un Imperio cada vez más disgregado otorgando la ciudadanía a todos los sujetos libres (...). Esta globalización preparó de hecho el terreno a una nueva forma de entender la ciudadanía, dependiente de leyes y de “emperadores sobrenaturales”...” .

Ricard Zapata-Barrero (2001, 27), “Los contextos históricos de la noción de ciudadanía: inclusión y exclusión en perspectiva”.

Las actividades relacionadas con esta ficha número 9 están destinadas a establecer diferencias entre la propuesta de Cicerón sobre la ciudadanía en la época Republicana y el enfoque en el período del Imperio. El alumnado ha de descubrir a través del texto cuáles son los significados de los términos súbdito y ciudadano, ciudadano de primera clase y ciudadano de segunda clase, ciudadano latino y ciudadano romano. Además, tiene que indagar y realizar una exposición

Ficha 10. Período cristiano y medieval

“Si bien la ciudadanía romana y latina designaba un compromiso con la comunidad imperial, las primeras manifestaciones del cristianismo ya tolerado por Roma fue de aversión contra las dimensiones eminentemente materialistas y excluyentes de ciudadanía. Tanto para los esclavos como para los extranjeros y, en general, para los que padecían la ausencia de un reconocimiento jurídico o social mínimo, el cristianismo les proporcionó un sentido individual y comunitario: el sistema de recompensas materiales fue sustituido por un sistema de recompensas espirituales, menos tangibles quizás, pero con una gran potencialidad unificadora “(página 28).

“Por ejemplo, según el conocido sistema maniqueísta del neoplatónico San Agustín (354- 430), los ciudadanos son peregrini, que más allá de su connotación dinámica espacial actual, designaba a las personas que pertenecen por bautismo a la Ciudad de Dios, pero que para alcanzarla plenamente deben antes pasar por la Ciudad del Hombre o Ciudad Terrenal. En su paso, estos ciudadanos-peregrini deben aceptar las convenciones establecidas y deben actuar con bondad dentro de sus estructuras. Según sus actos terrenales, estos ciudadanos de Dios ocupaban un lugar dentro de la jerarquía edenica prometida. Con este fundamento, el viejo sistema de recompensas materiales fue sustituido por recompensas de vida eterna.” (página 28). “A partir del siglo XI, la sociedad medieval es una sociedad mercante que necesita redefinir la conexión de la persona con una autoridad central no sólo religiosa y contemplativa, sino también interesada materialmente por incrementar sus beneficios económicos. El ciudadano ya no se define tanto generacionalmente, por nacimiento, o por su compromiso religioso a través del

bautismo. El ciudadano es simplemente el habitante de la ciudad (el ciudadano en sentido urbano) en tanto que tiene unas funciones mercantiles o administrativas delimitadas. (...) Es el período donde se incorpora a la lista de "privilegiados" el estrato de los comerciantes de los artesanos, no necesariamente propietarios, pero sí económicamente independientes: los futuros Bürger ("burguesía")" (página 29).

"En esta época la identidad entre el ciudadano y la ciudad se incrementa. Como entidad genérica la ciudad necesita un orden para competir con otras ciudades. Para ello otorga privilegios legales, sociales y políticos que permitan la actividad económica de sus ciudadanos a cambio de un sistema de obligaciones, de deberes y de responsabilidades administrativas, sociales y militares". (página 29).

"En general, la época medieval, tanto socialmente como a través de sus pensadores, interpretó al ciudadano en el sentido débil, descendentemente. No obstante, la penetración del pensamiento aristotélico introdujo el valor de la práctica como requisito necesario para mantener unido un mundo político secularizado. Por ejemplo, en Florencia, el activismo era tan común que necesitaba ser legitimado. El humanismo cívico tuvo en dicha ciudad su espacio idóneo para poder desarrollarse durante el Renacimiento. "(Página 30). "Como ocurre hoy en día, el humanismo cívico que se desarrolla durante los siglos XIV y XV, principalmente al Norte de Italia, es una reacción contra la tendencia histórica adversa que comienza a desligar el ciudadano de los asuntos de su comunidad, contra la vida contemplativa defendida por el cristianismo, contra la vida lujuriosa y el éxito económico como valores hegemónicos. El príncipe (gobernante) debe prevenir todas estas disfunciones. La idea del humanismo cívico es la obra de muchos pensadores, pero su formulación sistemática y la que tuvo influencia más allá de sus fronteras, fue la de N. Maquiavelo (1469-1527).

Ricard Zapata-Barrero (2001, 31), "Los contextos históricos de la noción de ciudadanía: inclusión y exclusión en perspectiva".

Una vez que se ha leído la ficha anterior, invitamos al alumnado a que reflexione sobre las siguientes preguntas:

- ¿Por qué en la Edad Media se distinguía entre ciudad terrenal y ciudad de Dios?
- ¿Qué argumentos aparecen recogidos en el texto de la ficha número 10? ¿Cómo se define el ciudadano del siglo XI si se lo compara con la época griega o romana?
- Busca en el diccionario el término burguesía y toma nota de su significado.
- ¿Qué quiere decir que en general, la época medieval, interpretó al ciudadano en el sentido débil? Recuerda lo planteado por Aristóteles al final de la ficha número 7.

Act. 1.5 Ejercer la ciudadanía para revitalizar la participación y la democracia.

Ya hemos mencionado que la dificultad en el diseño de estos recursos didácticos y actividades consiste en provocar en el alumnado un aumento de la motivación para ejercitar la participación ciudadana y la democracia. Y esto es así cuando la mayoría de la población adulta que le rodea califica negativamente el funcionamiento del sistema democrático a través de los partidos políticos. Por lo tanto, contamos a priori con un hipotético rechazo hacia todo aquello que tiene que ver con la ciudadanía, sistema político y democracia. Sin embargo, creemos que esta conciencia de distanciamiento de las cuestiones políticas obedece a varias razones que a continuación enumeramos.

A) Porque el alumnado no es tenido en cuenta para adoptar decisiones tanto en la familia como en el centro educativo o en la ciudad.

B) Por percibir la acción política como un espacio muy alejado a su cotidianidad y exclusivo del político profesional.

C) Se observa un distanciamiento por cuestiones políticas, a pesar de que nuestra democracia tiene cumplidos más de 25 años. Quizás la explicación de esta circunstancia obedezca a la influencia negativa

ejercida por la dictadura franquista a la hora de generar escasa discusión por las cuestiones políticas y a los casos de corrupción ocurridos en plena democracia.

D) Porque el alumnado no se reconoce como miembro activo de una comunidad política, ni comprometido en su construcción.

E) Porque recientemente ha comprobado cómo el movimiento social y ciudadano en contra de la guerra de Irak no fue escuchado por el gobierno de la nación.

Por lo tanto, vamos a ofrecer al profesorado del primer ciclo de Secundaria una serie de propuestas para que trabaje con su alumnado y recupere la vitalidad del concepto de ciudadanía a través de las siguientes actividades.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible que se despierte el interés por las cuestiones políticas cuando se ofrezca la oportunidad de conocer de primera mano el funcionamiento de los emergentes movimientos sociales que critican el funcionamiento del sistema. Puede ser un excelente “gancho” para que el alumnado se identifique con acciones que podíamos catalogar de resistencia. No olvidemos que el valor de la rebeldía en estas edades puede utilizarse como catalizador de actitudes de empatía.

Podemos empezar con dos lecturas, una sobre la actuación de las ONGs y otra, sobre el Movimiento de Gays y Lesbianas en nuestro país. Por último, se analizarán una serie de conclusiones elaboradas en el Encuentro Internacional sobre la Democracia Participativa celebrado en la ciudad francesa de Lille el 7, 8 y 9 de noviembre de 2003, conociendo previamente el comentario hecho por el sociólogo portugués Boaventura da Sousa Santos.

Siguiendo con el mismo formato, presentamos a continuación las cuatro fichas en las que se encuentran los cuatro textos seleccionados para ser trabajados en clase.

Ficha 11. La pulga y el elefante

“Pero, ¿qué es lo que aportamos las ONG a la sociedad en realidad? Es evidente que nada cambiamos en términos de estructuras y procesos de desarrollo. Pero somos parte de cambios, aunque sólo sean cambios pequeños en el proceso, a través de la movilización social. Que incomodamos, de esto no tengo dudas. A falta de imagen mejor me gusta hacerla comparación con las pulgas. Las ONG somos animales políticos minúsculos, difíciles de localizar algunas veces, que mordemos y causamos escozor. Es decir incomodamos al sistema elefante constituido. Al incomodarlo, lo hacemos andar, moverse, aunque sea para combatirnos. Gobiernos, organizaciones multilaterales, empresas, grandes organizaciones civiles y religiosas, pequeños poderes locales, políticos y los propios medios, todos pueden ser “mordidos” por las ONGs. Claro, constituimos una “colonia de pulgas” articuladas en redes nacionales e internacionales y, por esto, incomodamos bastante. Estamos allá donde menos se espera y atacamos de forma un tanto imprevisible.”

Cándido Grzybowski (2001, 26) “Las organizaciones no gubernamentales y la comunicación de masas: posibilidades de movilización”.

Ficha 12. Reivindicación del Orgullo Gay, Lésbico y Transexual

“El próximo 29 de junio lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y simpatizantes —que afortunadamente son legión— saldremos a la calle nuevamente para celebrar nuestro Día de Orgullo, culminación de una semana de actos en todo el Estado que poco a poco se ha consagrado, no sin esfuerzo, como una de las escasas fiestas y rituales laicos del país. Se trata de una cita política de primer orden, porque exigimos la plena equiparación de derechos y porque la transformación de la realidad por la que abogamos es sin duda revolucionaria; pero es también una cita lúdica, y sentimental, porque dejando de lado la miseria y la exclusión que durante siglos han padecido tantas personas, todavía nos emociona reconocernos así, con dignidad y a la luz del día, partícipes de algo hermoso, y por eso reímos”

y nos hacemos fotos sin parar y también a veces lloramos cuando a la Puerta del Sol va llegando la avalancha eufórica de compañeros y compañeras procedentes de todo el Estado, porque en ese momento es como si toda la ciudad se convirtiera en una cariñosa cómplice que nos fuera a arropar para siempre. Y es entonces cuando, desde nuestra vieja acera de enfrente, nos imaginamos que un semáforo en verde da paso por fin a la libre circulación peatonal”.

Justo L. Cirugeda, “Vamos a cruzar la acera”. *El Clarión*, nº 7, Junio 2002, 29.

El reto primordial de estas actividades está en dar un nuevo empuje a la democracia participativa, un empuje para que las distancias entre sociedad civil y gobernantes se reduzcan. Un impulso para que los poderes públicos tengan más en cuenta a la sociedad civil a la hora de tomar decisiones. Porque como defiende Boaventura de Sousa Santos en el siguiente fragmento que incluimos en la ficha 13.

Ficha 13. Aires de renovación desde la periferia del poder central

“Mi tesis central es que no hay una sino varias concepciones de democracia. Lo que me parece más intrigante es que en los últimos 20 años hemos perdido una serie de concepciones de democracia que existían, las democracias desarrollistas, las democracias populares de los países del este, las democracias liberales representativas. Hoy en día parece que hay simplemente un concepto de democracia: la democracia liberal representativa, es decir hemos perdido demodiversidad, y la lucha aquí es para recuperar y preservar la demodiversidad. Por eso propongo una serie de procesos analíticos que permitan eso. No lo hago sólo teóricamente, lo hago basado en las experiencias concretas de pueblo y comunidades que en diferentes partes del mundo están reinventando la democracia, una democracia de alta intensidad, a través de iniciativas populares, de presupuestos participativos en tantas ciudades brasileras, de la planeación participativa de algunos estados de India, de las formas de democracia de África del Sur o de Mozambique, de las comunidades de paz como San José de Apartadó. Aquí tenemos una energía democrática muy fuerte —la responsabilidad de científicos y de líderes de los movimientos sociales es ver toda esta energía.”

Boaventura de Sousa Santos, “Globalización y Democracia”, (Página 5). En www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/Cartagena.pdf

Teniendo en cuenta las lecturas anteriores, planteamos la siguiente actividad para que el alumnado la realice mediante la pregunta: ¿En qué sentido crees tú que el trabajo de las ONG5 y el Movimiento Gay-Lesbianas puede aportar algo positivo para que nuestra democracia funcione mejor? Selecciona tres opciones de las que se ofrecen y defiéndelas en clase en grupos pequeños de cuatro personas. Estas opciones son:

1. Llamando la atención de los dirigentes políticos.
2. No influye en nada.
3. Humanizando la sociedad en la que nos encontramos.
4. Reconociendo un lugar más apropiado para las minorías marginadas.
5. Favoreciendo una mayor igualdad entre las personas.
6. Aumentando los derechos de una ciudadanía cada vez más plural.
7. Aumentando y reconociendo la diversidad cultural de la sociedad.
8. Demostrando que la gente de a pie puede participar directamente en las cuestiones políticas de su ciudad

Otra actividad que proponemos a continuación consiste en recabar información a través de Internet sobre la ciudad brasileña de Porto Alegre con la intención de mostrar cómo se lleva a cabo su política urbana. Dicha información incluirá entre otras la región donde se sitúa, el número de habitantes, características físicas y climáticas del lugar, morfología y estructura urbana, actividades económicas que se desarrollan en ella, servicios y funciones que ofrece a sus ciudadanos, cómo participan sus habitantes en las decisiones políticas, problemas con los que se enfrentan.

En este sentido, plantaremos al alumnado un análisis detallado del Presupuesto Participativo de Porto Alegre como ejemplo de buena práctica democrática donde se incluye a la ciudadanía en la toma de decisiones referentes a la asignación de los recursos públicos municipales, consiguiendo así que la elaboración del presupuesto sea más democrática. Para ello sugerimos la dirección de Internet <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu00/bp309.html>

En esta línea de trabajo, animamos al alumnado a que se conecte con la dirección de Internet <http://www.barcelona2004.org/> con la intención de que se adentre en ella e indague lo ocurrido en Barcelona entre el 9 de mayo y el 26 de septiembre de 2004. Proponemos que recoja información sobre qué es el Forum 2004, para qué se hizo, cómo se organizó, qué espacios estableció en la ciudad, qué ejes temáticos se trataron, quiénes fueron los protagonistas. El objetivo de esta búsqueda está en hacerle ver al alumnado que se están forjando compromisos entre los ciudadanos y la sociedad civil para poner en marcha nuevas maneras de tratar los conflictos y escuchar las múltiples voces de los pueblos más allá de las prácticas políticas tradicionales. Se trata de un marco para la reflexión conjunta sobre cuestiones que afectan al desarrollo de las sociedades y que están condicionadas por las nuevas formas de relación, comunicación e intercambio a escala mundial.

Para concluir, exponemos algunas de las ideas clave que se barajan actualmente en el debate internacional sobre la democracia. Estas ideas aparecen en la conclusión de la Tercera Conferencia del Observatorio Internacional de la Democracia Participativa desarrollada en el Encuentro Internacional sobre la Democracia Participativa celebrado en la ciudad francesa de Lille el 7, 8 y 9 de noviembre de 2003.

Ficha 14. *Algunas ideas en el debate internacional sobre la democracia*

- *“La Democracia Representativa continúa siendo el modelo universal más satisfactorio, a condición de que sepa adaptarse para responder a las exigencias del mundo actual (...)*
- *La Democracia Participativa enriquece el proceso democrático, lo hace más/jable, más dinámico: Democracia Representativa y Participativa se enriquecen y se consolidan la una a la otra.*
- *La Democracia Participativa es un estado necesario tanto para el Norte como para el Sur (...)*
- *Esta cuestión constituye un campo privilegiado de intercambios entre ciudades del norte y del sur entre las autoridades locales y los ciudadanos, campo en el que la cooperación puede darse en los dos sentidos Norte/Sur pero también Sur/Norte.*
- *La Democracia Participativa es un medio privilegiado para avanzar hacia más exigencia política, más inclusión social. Tiene sentido a nivel de barrio, de ciudad; pero también en otras escalas, donde se reconstituyen cada vez más los puntos de vista colectivos de la sociedad civil sobre los grandes desafíos de nuestra sociedad.”*

Cómo nos venden el sur

Actividad elaborada a partir del libro de Aquilina Fueyo *De exóticos paraísos y miserias diversas* (2002) sobre imágenes publicitarias y representaciones sociales sobre el Sur.

El objetivo es sacar a la luz las percepciones que sobre los países empobrecidos y sus habitantes contribuyen a crear la publicidad comercial.

Desarrollo:

- Se reparten revistas y periódicos con imágenes publicitarias en las que aparezcan referencias sobre los países empobrecidos y se pide a quienes participan que recorten aquellas imágenes en las que aparezcan personas de países del Sur o referencias a los mismos.
- A continuación se les pide que rellenen la ficha de trabajo a partir de su propio análisis e interpretación, tratando de completar lo máximo posible la ficha.
- En caso de que surjan dificultades, se les puede dar a leer una ficha de ejemplo ya rellena, para que se fijen en distintos modelos de análisis de varios anuncios publicitarios.
- Se hace una puesta en común de los análisis realizados entre todas las personas participantes o entre todos los grupos.
- Se intenta hacer una síntesis de los estereotipos o modelos que son más frecuentes y lo que implica en la percepción de las “otras personas”.

FICHA DE TRABAJO

CÓMO NOS VENDEN EL SUR

Nivel denotativo: descripción objetiva de la imagen	
Descripción	
Personajes	
Objetos	
Escenario	
Espacio ⁴⁰	
Tiempo ⁴¹	
Momento histórico ⁴²	
Tipografía ⁴³	
Elementos o signos que componen la imagen	
Línea	

⁴⁰ Espacio: interior, exterior...

⁴¹ Tiempo: de día, de noche, lluvia...

⁴² Momento histórico: actual, pasado, ...

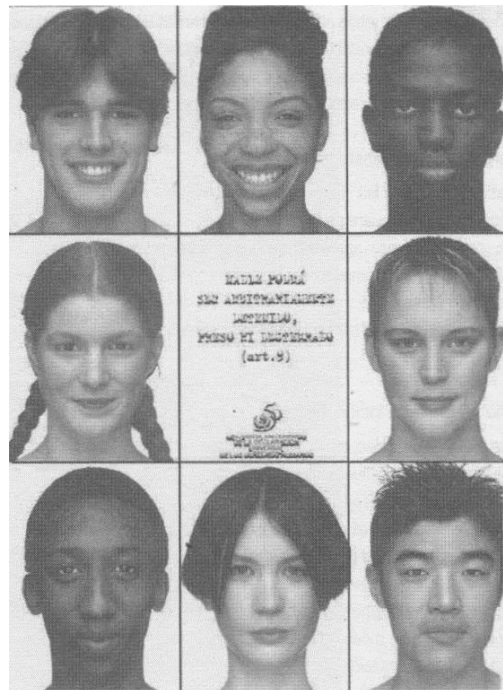
⁴³ Tipografía: forma en que está redactado el texto, en qué lugar...

Nivel denotativo: descripción objetiva de la imagen	
Descripción	
Personajes	En cada cara de la imagen aparece un niño. En un lado el primer plano de un niño desnutrido. En la otra el de un niño bien alimentado rubio, que está llorando.
Escenario	Indefinido
Espacio	Indefinido
Tiempo	De día
Tipografía	Hay 3 puntos de texto en la imagen. El primero aparece escrito justo debajo de ambas fotografías sobre una banda negra y en letras blancas. Bajo la foto del niño rubio puede leerse «algunas madres tienen un problema: a sus hijos no les gusta la leche» y debajo del niño desnutrido dice «millones de madres no tienen ese problema». Después de la banda negra el fondo pasa a ser blanco y, sobre él, escrito en negro: «Cada vez que compres leche RAM, sin que te cueste nada, estarás enviando leche a los niños de Mauritania, Estarás alimentando una esperanza». Por último, abajo del todo aparecen, en una de las caras los logotipos de RAM (margen izquierdo) y Unicef (margen derecho). En la otra cara, el logotipo de la Campaña dentro de un cuadro rojo.
Elementos o signos que componen la imagen	
Línea	Ambas partes representan horizontalidad por las tres bandas horizontales en que se divide la imagen: en la parte superior las fotos, debajo texto sobre una banda negra y lo último texto y logotipos sobre fondo blanco. La disposición del texto apoya esa horizontalidad ya que se escribe a lo largo de las dos imágenes.
Forma	La que determina la cara (en primer plano) de los dos niños.
Luz	Iluminación general.
Color	Las fotos están en blanco y azulado, con un efecto de blanco y negro
Encuadre	Frontal

Nivel connotativo: descripción subjetiva de la imagen
<p>Se trata del contraste de dos imágenes que pretenden representar las diferencias entre el Norte (niño rubio) y el Sur (niño «mauritano»). El esquema caritativo que se propone remite a una «mala conciencia» que se aplaca con un acto de consumo selectivo (marca determinada de leche) que no altera el «modo de entender y vivir la vida» de la potencial consumidora (madre) ni le cuesta casi nada (sólo el «suplemento de calidad/prestigio del producto» reconocido por el mercado). El mensaje va explícitamente dirigido a las mujeres madres occidentales que son quienes compran la leche para sus hijos («sin que te cueste nada»), suponiendo una estereotipada «feminización de un problema específico de repercusión en la infancia de la injusta y desigual distribución de los recursos alimentarios». El uso del contraste entre los rostros (misericordia/lozanía) incide en una <i>descontextualización</i> (ausencia de fondos en las imágenes; fotos independientes de los dos niños, sin interacción alguna) que</p>

elude atribuciones causales, para facilitar una *recontextualización* desde la pura descarga emocional provocada por «fenómenos paralelos que resaltan lo bien que vivimos nosotros (eligiendo destinos de nuestro consumo «sin que nos cueste nada»), los otros viven mal (ni siquiera tienen qué consumir)». Se refuerza, así un enfoque *asistencialista* (donación de leche) de las soluciones al problema, cuya credibilidad se ve afirmada por el apoyo (tipográfico y funcional) de la más notoria institución internacional de protección de la infancia.

**BENETTON: Campaña Derechos Humanos
(la multiculturalidad de diseño)**



Nivel denotativo: descripción objetiva de la imagen	
Descripción IMAGEN A DOBLE CARA	
Personajes	La imagen está compuesta por los primeros planos de 9 personajes. Se trata de 4 hombres (dos negros, un blanco y uno de rasgos orientales) y 5 mujeres (2 negras y 3 blancas). En una de las imágenes aparece sólo el primer plano de una mujer negra, en la otra las otras 8.
Escenario	Indefinido
Espacio	Interior
Tiempo	Actual
Tipografía	El texto aparece en dos partes: en una de ellas en el centro, rodeada con las fotos, se trata de un texto escrito a máquina, el artículo 9 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y debajo el logotipo de la conmemoración de los 50 años de su

	declaración. En la otra imagen aparece el texto característico de la empresa United Colors of Benetton en la parte superior del primer plano de la chica.
Elementos o signos que componen la imagen 1	
Línea	Líneas verticales y curvas propias de la cara de la mujer. La horizontalidad la pone el logotipo de <i>United Colors</i> irrumpiendo en la imagen en un cuadro horizontal.
Forma	Viene dada por la cara de la mujer. El gesto de la chica y la cercanía del plano infunden estatismo.
Luz	Artificial, frontal.
Color	Negro (la piel de la chica), blanco (el fondo) y verde (el logotipo).
Encuadre	Frontal
Elementos o signos que componen la imagen 2	
Punto	La imagen está dividida en 9 puntos hacia los que se puede dirigir la mirada. Cada foto en el primer plano representa uno de esos puntos: 3 en la parte superior, 3 en la parte interior y en medio el texto al mismo nivel y tamaño y otros 2 primeros planos de personajes.
Línea	Dos líneas horizontales se cruzan con dos verticales y dividen así los 9 planos de la foto.
Forma	Cuadrículada con líneas y ángulos rectos, tanto en global como cogiendo cada plano.
Luz	Mucha iluminación, destacada por el tondo blanco, es frontal.
Color	Sobre fondo blanco los colores naturales de la piel de los/as personajes
Encuadre	Frontal

Nivel connotativo: descripción subjetiva de la imagen
<p>Se juega con los conceptos de diversidad e igualdad: personas con diferentes rasgos (color de piel, ojos, pelo, etc.), con un toque común juvenil y moderno, aparecen en el mismo plano (multiétnicidad «de diseño»), neutralizados por una drástica descontextualización (ausencia de interacción entre las representaciones multiétnicas, elusión del conflicto real y de sus causas), con recontextualización dada por sus enfoques de apariencia «igualada» (no llevan ropa o cualquier otro objeto que pudiese identificar su pertenencia a un país o cultura, ocupan espacios simétricos en la imagen, adoptan gestos similares, etc.). El artículo 9 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos sí hace referencia a esos conflictos, pero tiene poco que ver con las representaciones explícitas.</p> <p>Se trata, más bien, de discursos paralelos (imágenes/texto) que sólo se encuentran en el juego entre la forma en la que están tomadas las fotografías y el contenido textual-icónico, ya que, por ejemplo, aquéllas pudieran ser las habituales en los detenidos (primeros planos frontales): sin embargo, las actitudes de los personajes contradicen tal supuesto... En cualquier caso, este proceso descontextualizador/ recontextualizador acaba proyectándose en un acto de consumo elitista (ropa de Benetton) como demanda de una pseudoidentidad ideológica que aparenta lecturas problematizadoras</p>

de la realidad (manipuladas por el diseño comercial), sin voluntad alguna de modificación de la misma.

Centros concertados seleccionan al alumnado (estudio de caso)



El programa Investigación TV, producido por El Mundo TV realiza reportajes con cámara oculta sobre diversos temas. En marzo de 2002 se emitió en TeleMadrid un programa dedicado al Racismo (anteriormente emitido en Canal 9) con un espacio centrado en la discriminación que sufre la comunidad gitana en el acceso a las escuelas de educación infantil. Se incluye en esta sección la transcripción de los contenidos del espacio.

VOZ EN OFF-PROGRAMA. *España es uno de los países del viejo continente donde más ha aumentado la violencia racista. Así lo demuestra el último informe elaborado por la Unión Europea. Conscientes de que pocos españoles reconocerían abiertamente que son racistas, hemos utilizado una cámara oculta para elaborar este reportaje. Un equipo de reporteros ha recogido situaciones que ponen a prueba si somos tolerantes con los que no son como nosotros. Hemos visitado las ciudades de Madrid, Barcelona, Valencia y El Ejido en Almería. En todas ellas hemos comprobado que integrarse en nuestra sociedad todavía puede ser una cuestión de raza. Los siglos de convivencia entre gitanos y payos no han conseguido sacar a este colectivo de la marginación. Actividades cotidianas como encontrar una guardería para sus hijos se convierte en una misión casi imposible. Acompañamos a Ana María, una madre de etnia gitana que busca plaza en una escuela infantil para su hijo de un año y cuatro meses.*



ANA MARÍA. Buenos días. Era a ver si tienes plaza para un nene de un año y cuatro meses.

GUARDERÍA. Hasta el año que viene, no.



ANA MARÍA. ¿El año que viene? ¿Y el año que viene me lo puedes poner en... la lista?

GUARDERÍA. En la lista, tienes que rellenar una hoja, y entonces suponemos que **si queda alguna vacante pues... en el curso que viene.** Pero siempre y cuando queden plazas... que no estén los hermanos... primero están los hermanos, entonces ahora tengo una matrícula abierta para hermanos, entonces, si se llena con hermanos no puedo coger a nadie, pero si no se llena con hermanos, entonces sí...

ANA MARÍA. Vale, gracias eh, bonita...

VOZ EN OFF-PROGRAMA. *Sin ni siquiera invitarla a pasar, la empleada de la guardería le explica que no hay plazas disponibles. A continuación, una redactora del programa se dirige a este centro con el mismo propósito.*

REDACTORA. Hola, que venía a ver si tenéis plaza para matricular a un nene.

GUARDERÍA. ¿Para este curso?

REDACTORA. Sí, para empezar ahora.

GUARDERÍA. ¿Qué edad tiene?

REDACTORA. Un añito y medio.

GUARDERÍA. Un año y medio. Pues a lo mejor hay posibilidad en esa clase. Si quieres te informo en un momento

REDACTORA. Vale. Entonces, sí que puede ser ¿no?

GUARDERÍA. Sí, si me dices que ya, sí



REDACTORA. ¿Cuándo lo puedo traer? ¿Cómo lo hacemos?

GUARDERÍA. Pues tráelo si quieres el... porque mañana es viernes, no te lo recomiendo... **tráelo el lunes para que empiece semana completa**, porque si lo traes mañana, luego dos días de fiesta, luego otra vez el lunes... el pobre es un lío

REDACTORA. Claro, más vale que empiece el lunes...

VOZ EN OFF-PROGRAMA. *Para el hijo de la mujer gitana no hay plazas disponibles, para el de nuestra reportera sí. La historia se repite en otras guarderías.*

ANA MARÍA. Buenos días, era a ver si tienen plaza para un nene de un año y cuatro meses.

GUARDERÍA 2. ¿De un año y cuatro meses? Espere un momentín.

REDACTORA. Hola, buenos días. Mira, a ver si puedo matricular a un nene de un añito y medio, para ya.



GUARDERÍA 2 [RESPUESTA A ANA MARÍA]. Hola, es que me ha dicho mi compañera... pero que, **plazas ahora de momento nada**, ya para el año que viene.

ANA MARÍA. ¿Para el año que viene puede ser?

GUARDERÍA 2. Es que todo depende de los niños que vengan, no... De momento las plazas están cubiertas. Ahora es que va a salir el cheque escolar, entonces todo depende del cheque escolar... para el año que

viene... pero de momento... en la clase de un año está cubierta.

ANA MARÍA. Vale, gracias, eh.

REDACTORA. Cuento con que sí hay plazas, ¿no?

GUARDERÍA 2. ¿Pero es para empezar ya?

REDACTORA. Sí. ¿Entonces no hace falta que busque más?

GUARDERÍA 2. No, sí que hay sitio.

REDACTORA. Puedo contar con que aquí me lo cogéis.

GUARDERÍA 2. Sí, sí, sí.

REDACTORA. Entonces yo confío tranquilamente con que...

GUARDERÍA 2. Sí. Pero si confías ven y págame la matrícula, o sea, y te cojo la plaza, no vaya a ser que te quedes...

REDACTORA. Vale, pues no, vendré...

GUARDERÍA 2. Te lo digo por eso, porque aquí persona que viene llenamos cupo y terminado. Que si te interesa...

REDACTORA. Vale, pues mañana mismo me pasó.



VOZ EN OFF-PROGRAMA. *Estas dos guarderías no son más que un ejemplo. Visitamos algunas más y el resultado fue el mismo en todas ellas. No tienen otra opción. Las que se atreven a aceptar un niño gitano acaban pagando las consecuencias. Así lo comprobó la propietaria de esta guardería.*

REDACTORA. Hola buenas,

GUARDERÍA 3. Hola buenas, pasa. (...) Igual que con el niño gitano,

veas tú, que tontería, que lo matriculé en verano. Claro, eran pocos, y yo lo matriculé. Y cuando en septiembre vinieron la colita, ¡que yo no lo dije! Porque lo veía un absurdo, pero claro, vieron a los padres en la puerta y empezaron todas a preguntar, "oye, hay un niño gitano." Claro, y dije yo: "Sí".



"Uh". Claro, la voz corre tanto en lo bueno como en lo malo, la voz corre y más lo malo, empezamos a recibir notitas, tonterías, o sea: "**Si no ponéis solución al problema, tomaremos medidas**". Unas jilipollices, o sea, tonterías, y llamé a la asociación, con las notitas guardadas y dije, o sea, Laura, la de la asociación, me dijo, "haz una reunión". Hice la reunión y me lo dijeron más claro que el agua.

REDACTORA. ¿Qué te dijeron?

GUARDERÍA 3. Me dijeron, "una de dos o ese niño se va o nos vamos todos". Y yo así... ¿Qué si se van? Se van pero mañana, pero que se van. Además, te lo dicen en la cara, ¿me entiendes? O sea, no se esconden ¿eh? No te dicen "Mira que es que lo voy a sacar porque me cambio a vivir fuera o..." "No, a mí cuando lo del nano este me dijeron: "O se va el niño o nos vamos nosotros. Lo sentimos mucho. Dirás que somos racistas, pero es que mira, yo no quiero que se junte con un gitano". Que tenía dos años ¿eh? O sea, verás tú si con dos años importará la raza.

VOZ EN OFF-PROGRAMA. *Fingiendo que queríamos abrir una guardería, nos acercamos a una asociación de escuelas infantiles para averiguar cuál es su postura ante este tipo de situaciones.*

REDACTORA. ...te he dicho que teníamos lista de espera con algunos niños. Tenemos quince más o menos. Entre doce y quince. Y uno de estos niños es de etnia gitana. Y nos han comentado que a lo mejor podía haber algún problema con los padres de los otros niños.



ASOC. ESCUELAS INFANTILES. Lo dices sutilmente, que tienes el cupo lleno, porque en el momento que te entra uno, te entrarán muchos más. Eso lo tienes que tener **clarísimo, o sea los gitanos son así**. En el momento que va uno dentro, todos los demás se apuntan. Que no es por nada, es porque los otros papás... sí que con eso vas a tener problemillas: "Ah, no, porque esa escuela es de gitanos y yo a mi niño no lo llevo." Y ahí el negocio empieza a caerte en picado.

VOZ EN OFF-PROGRAMA. *La asociación nos recomienda no aceptar al niño gitano y se ampara en que al ser centros privados, las escuelas infantiles pueden aceptar o rechazar a los niños.*

REDACTORA. Claro, pero nosotros, lo que no teníamos claro es si podíamos decirle a un niño, por ser gitano, que no podía venir. Si eso es legal, no es legal... ¿Hasta qué punto se le puede rechazar la inscripción a un niño por ser gitano?

ASOC. ESCUELAS INFANTILES. En el momento en que tú eres un centro privado, es una admisión libre. A mí no me puede decir nadie que admita o no admita a ese niño. Hazlo siempre con sutileza, es decir, no... "Fíjate que esta escuela es discriminatoria en cuanto a... que es racista y tal." Pues no, tú di que tienes el cupo lleno, esquivalo, sabes, en vez de decir "no, no te quiero"... "no, es que tengo lleno", "la Conselleria solo me admite 8, 11, 20..." y yo lo tengo lleno y te dejo en lista de espera. Y lo dejas en lista de espera. Por decirte casi el 90% no los admite, por eso, por la problemática que tienen, porque el primer mes te va a pagar y el segundo no va a aparecer la madre, no te va a pagar, va a venir el niño cuando quiera... ellos son así, son así de especiales. Por eso aquí, pues bueno, se lavan un poco las manos y los dejan en lista de espera, pero al final no los admiten. Y pues, los llevan sin lavar, los llevan con piojitos, y eso supone un follón para el centro. ¿Por qué? Porque en el momento que uno tiene piojillos, ya tienen todos los demás y ya se arma allí, la de Dios. Tú los dejas en lista de espera. No les digas nunca que no, y así tú te lavas las manos.

REDACTORA. Claro, porque lo que tampoco queremos es que se nos tache ni de racistas ni de nada de eso

ASOC. ESCUELAS INFANTILES. ...correcto, con sutileza, siempre que no. Sin ningún problema.